



La evaluación de las competencias como
indicador de la calidad universitaria en URACCAN
(Universidad de la Regiones Autónomas de la
Costa Caribe Nicaragüense)

Tesis Doctoral

Presentada por: Eugenio Casimiro López Mairena
Dirigida por el Profesor Dr. Felipe Trillo Alonso

Santiago de Compostela, 2014



Felipe Trillo Alonso, profesor doctor de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

HACE CONSTAR:

Como director de la Tesis Doctoral que lleva por título “ La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en URACCAN (Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense), realizada por Eugenio Casimiro López Mairena, que a mi juicio cumple los requisitos necesarios de calidad científica para ser presentada y defendida ante el oportuno Tribunal para optar al Grado de Doctor.

Y para que así conste, firmo en Santiago de Compostela el uno de septiembre del año 2014.



Fdo. Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso



Fdo. Eugenio Casimiro López Mairena



Agradecimientos

Esta tesis doctoral, ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor y su director de tesis, y no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Doy gracias a Dios, por estar conmigo hasta el día de hoy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi apoyo y compañía durante todo el periodo de estudio.

Agradecer a mi esposa que formó parte de la iniciativa de optar por el doctorado y mi familia que desde mi país se preocupan por mi bienestar y claro está que si no fuese por su apoyo incondicional este estudio no hubiese sido posible. A mis padres Cristóbal y Francisca, a mi hija Ingrid, mi cuñada Marling, mi hermano Luis Antonio, compañera de labores Blanca Nevai Centeno Bravo por su ayuda a aplicar parte de los instrumentos, Derling Obando y al colectivo de profesores, porque a pesar de la distancia también han formado parte del apoyo incondicional y me dan las fuerzas necesarias para seguir adelante.

Así también al personal de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), ya que dentro de los ámbitos que a cada uno le competen me han colaborado sin ponerme ningún impedimento y que al contrario me han brindado siempre una sonrisa, mi agradecimiento al programa Erasmus Mundus External Cooperation Window 13/09 Lot 20b, coordinado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, además si la URACCAN no hubiese sido parte del consorcio el doctorado no hubiese sido posible, personas como estas que desde el primer momento me brindaron y me brindan todo el apoyo, colaboración y cariño sin ningún interés, son las personas por las cuales hoy por hoy puedo afirmar que, a pesar de haber venido solo a continuar mis estudios, jamás me he sentido así, porque ellos han estado a mi lado cada día durante estos años.

Así mismo, gracias a los/as profesores/as y compañeros/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, concretamente, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. A la Oficina de Relaciones Exteriores, por su apoyo, así como a aquellos amigos/as que, de una u otra manera, me ayudaron y animaron a realizar este trabajo y, aunque no pueden ser citados uno a uno, confío en que sepan reconocerse en estas líneas.

Al Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso, mi referente académico quien me enseñó el valor de la palabra maestro, por todo lo que de él he aprendido y que desborda con mucho lo que se puede plasmar en este trabajo por su talento amistad y colaboración por ser un ejemplo a seguir, porque como buen maestro nunca deja de creer en la meta, porque jamás se cansa durante el camino, y porque crea las condiciones más favorables para que sus alumnos triunfen, en fin por enseñarme lo que significa ser lo que uno quiere ser.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque tanto ellas como yo sabemos que desde los más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad.

A todos ellos, muchas GRACIAS.



Índice

Agradecimientos	5
Introducción	13
Capítulo I: La Calidad en la Educación Superior	15
Marco Teórico.....	17
Capítulo I: La Calidad en la Educación Superior	17
1.1. Concepto de Calidad en la Educación	17
1.2. Dimensiones de la Calidad de la Educación.....	20
1.3. La Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior	33
1.4. La calidad como un proceso de pertinencia y equidad.....	37
1.5. Evaluación de la calidad.....	41
1.5.1. La Evaluación Institucional	43
1.5.2. La Acreditación	47
1.6. Indicadores de calidad en la universidad Española	52
1.7. La Gestión de la Calidad en la Educación Superior	60
Capítulo II: Las Competencias	67
Capítulo II: Las Competencias.....	69
2.1. Sobre el concepto de competencias: Su origen	69
2.2. El concepto de competencias:	70
2.2.1. El concepto de competencias orientado a la empleabilidad	76
2.2.2. El concepto de competencias orientado a la formación integral.....	78
2.3. Las competencias en Latinoamérica (LA)	80
2.4. Hacia un modelo de enseñanza por competencias	81
2.5. La Arquitectura de las Competencias	87
2.6. Las competencias derivadas de los libros blancos de la ANECA	88
2.7. Las competencias en los Títulos de Grado y de Máster de la Universidad de Santiago de Compostela, que se adoptan como referentes.....	90
2.7.1. Competencias de Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)	90
2.7.2. Competencias de Grado en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) ...	92
2.7.3. Competencias de Grado de Matemáticas de la universidad de Santiago de Compostela (USC)	93
2.7.4. Competencias de Grado de Biología de la universidad de Santiago de Compostela (USC).....	94
2.7.5. Competencias de Grado de Magisterio de Primaria de la universidad de Santiago de Compostela (USC)	94
2.7.6. Competencias del Máster Universitario	95
2.8. Áreas de formación y diseños curriculares de URACCAN	99
2.8.1. Profesor/a de Educación Media en Español	99
2.8.2. Profesor/a de Educación Media en Matemática	101
2.8.3. Profesor/a de Educación Media en Biología.....	102
2.8.4. Profesor/a de Educación Media en Inglés.....	103
2.9. Análisis comparativo de las competencias propuestas en los currículos de la USC y de URACCAN.	104

Capítulo III: Evaluación de las Competencias.....	115
Capítulo III: Evaluación de las Competencias	117
3.1. Evaluación de los Estudiantes en la Universidad	118
3.2. Evaluación de las Competencias de los Estudiantes en la Universidad	124
3.2.1. Criterios Generales de Actuación.....	127
3.2.2. Recomendaciones Específicas para la Práctica	128
3.2.3. Construcción de evidencias para evaluar competencias	131
3.2.4. Estrategias para la evaluación	134
3.3. Evaluación de las Competencias de los Estudiantes en URACCAN	142
Capítulo IV: El Diseño de la Investigación	145
Capítulo IV: Diseño de la Investigación	147
4.1. Naturaleza y objeto de estudio	148
4.2. Objetivos de la Investigación.....	155
4.3. Metodología de la Investigación	156
4.3.1. Población y muestra.	156
4.3.2. Definición y selección de la muestra	157
4.3.2 El instrumento de recogida de información: el cuestionario.....	161
4.4. Escenario de la Investigación	169
4.4.1. Un poco de la historia reciente y del sistema político	169
4.4.2. Las Regiones Autónomas	172
4.4.2.1. Los Mayangnas.....	173
4.4.2.2. Los Ramas	173
4.4.2.3. Los Miskitos	173
4.4.2.4. Culturas Coloniales.....	174
4.4.2.4.1. El pueblo Creole.....	174
4.4.2.4.2. El pueblo Garífuna	175
4.4.2.4.3. El pueblo mestizo.....	175
4.4.3. El sistema universitario de Nicaragua	177
4.4.3.1. Oferta Académica de la Educación Superior Nicaragüense.....	178
4.4.3.2. Organismos de Integración de la Educación Superior Nicaragüense	178
4.4.4. La URACCAN	178
4.4.4.1. Matrícula.....	180
4.4.4.2. El Rendimiento Académico Estudiantil.....	181
4.4.4.3. Graduados/as según Sexo y Etnia, URACCAN.	182
4.4.4.4. Planta Docente.	182
4.4.4.5. Cobertura Espacial y Cultural	183
4.4.4.6. Oferta Académica.....	184
4.4.4.6.1. Oferta Académica de Grado	184
4.4.4.6.2. Resumen de Oferta Académica de Post Grado.....	184
4.4.4.7. Marco Filosófico y Estratégico Institucional	184
Capítulo V: Análisis de los Datos	187
Capítulo V: Análisis de los Datos.....	189
5.1. Descripción de la muestra productora de datos	189
5.1.1. Distribución de los estudiantes por titulaciones	189
5.1.2. Distribución de los estudiantes por rangos de edad.....	190
5.1.3. Distribución de los estudiantes por Sexo.....	191

5.2. El desarrollo de las competencias de los estudiantes de la URACCAN	192
5.2.1. Ciencias de la Educación con mención en Biología	192
5.2.1.1. Respeto de los conocimientos	192
5.2.1.1.1. Identificación de los puntos fuertes y elementos a superar respecto de los conocimientos	199
5.2.1.2. Respeto de las capacidades	207
5.2.1.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades.....	214
5.2.1.3. Respeto de las actitudes	222
5.2.1.3.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes	227
5.2.1.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Biología.....	234
5.2.1.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?	234
5.2.1.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?.....	235
5.2.1.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?	236
5.2.1.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?	238
5.2.1.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?	240
5.2.1.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?	241
5.2.1.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Biología..	242
5.2.1.5.1. Qué se entiende por evaluación	243
5.2.1.5.2. Para qué se evalúa.....	244
5.2.1.5.3. Cómo se evalúa.....	245
5.2.1.5.4. Qué se evalúa.....	250
5.2.1.5.5. Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.	252
5.2.1.5.6. La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos.	255
5.2.1.5.7. Instrumentos de evaluación.	257
5.2.1.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:	261
5.2.2. Ciencias de la educación con mención en Español	263
5.2.2.1. Respeto de los conocimientos	263
5.2.2.1.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos.....	269
5.2.2.2. Respeto de las capacidades	276
5.2.2.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades.....	280
5.2.2.3. Respeto de las actitudes	289
5.2.2.3.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes	291
5.2.2.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Español	297
5.2.2.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?	297
5.2.2.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?.....	298
5.2.2.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?	299
5.2.2.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?	300
5.2.2.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?	302
5.2.2.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?.....	303
5.2.2.5. La experiencia de evaluación de los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Español	305
5.2.2.5.1. Qué se entiende por evaluación	305
5.2.2.5.2. Para qué se evalúa	306
5.2.2.5.3. Cómo se evalúa.	307
5.2.2.5.4. ¿Qué se evalúa?.....	312
5.2.2.5.5. Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.	314
5.2.2.5.7. Instrumentos de evaluación Gráfica.....	320
5.2.2.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:	323

5.2.3. Ciencias de la educación con mención en Matemática	325
5.2.3.1. Respecto de los conocimientos	325
5.2.3.1.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos:	331
5.2.3.2. Respecto de las capacidades	339
5.2.3.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades	345
5.2.3.3. Respecto de las actitudes	353
5.2.3.3.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes	357
5.2.3.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Matemática	364
5.2.3.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?	364
5.2.3.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?	364
5.2.3.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?	366
5.2.3.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?	367
5.2.3.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?	369
5.2.3.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?	371
5.2.3.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Matemática	372
5.2.3.5.1. Qué se entiende por evaluación	372
5.2.3.5.2. Para qué se evalúa	373
5.2.3.5.4. Qué se evalúa.	379
5.2.3.5.6. La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos.	384
5.2.3.5.7. Instrumentos de evaluación.	387
5.2.3.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:	390
5.2.4. Las competencias en la titulación del profesor de ciencias de la educación con mención en Inglés	392
5.2.4.1. Respecto de los conocimientos	392
5.2.4.1.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos:	399
Gráfica 5.184: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos	400
5.2.4.2. Respecto de las capacidades	407
5.2.4.2.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades	415
5.2.4.3. Respecto de las actitudes	423
5.2.4.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de inglés	435
5.2.4.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?	435
5.2.4.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?	437
5.2.4.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?	438
5.2.4.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?	441
5.2.4.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?	442
5.2.4.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Matemática	444
5.2.4.5.1. Qué se entiende por evaluación	444
5.2.4.5.2. Para qué se evalúa	445
5.2.4.5.3. Cómo se evalúa.	446
5.2.4.5.4. Qué se evalúa.	451
5.2.4.5.7. Instrumentos de evaluación	458
5.3. Análisis comparativo sobre las pautas de evaluación por titulaciones.	463

Capítulo VI: Conclusiones Generales	469
Capítulo VI: Conclusiones Generales	471
6.1. Han desarrollado, conocimientos, capacidades, actitudes y valores	472
6.1.1. Con respecto a los conocimientos	472
6.1.2. Con respecto a las capacidades	473
6.1.3. Con respecto a las actitudes	474
6.1.4. Con respecto a los valores	476
6.1.4.1 ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre los valores?	476
6.1.4.2 ¿Quiénes son los informantes claves?	477
6.1.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?	477
6.1.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a los valores?	480
6.1.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?	482
6.2. Acerca de si se fomenta el desarrollo en el aula de las competencias	485
6.2.1. Con respecto a los conocimientos	485
6.2.2. Con respecto a las capacidades	486
6.2.3. Con respecto a las actitudes	487
6.3. Percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores	488
6.3.1. Los conocimientos del diseño curricular es una característica de sus profesores	489
6.3.2. Las capacidades es una característica de sus profesores	490
6.3.3. Las actitudes es una característica de sus profesores	490
6.4. Coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN.	492
6.4.1. Se han evaluado los conocimientos del diseño curricular	492
6.4.2. Se han evaluado las capacidades	493
6.4.3. Se han evaluado las actitudes.	494
6.4.4. Se han evaluado los valores	495
6.5. Percepción sobre los criterios y las pautas de evaluación	497
6.6. Identificar los puntos fuertes y débiles de la práctica de la evaluación en URACCAN	501
VII. Referencias	504
VIII. Anexos	519
8.1 Contestación a los cuestionarios	519
8.1.1. Contestación al cuestionario en Biología.....	519
8.1.2. Contestación al cuestionario en Español con carácter general.	523
8.1.3. Contestación al cuestionario de Matemática	528
8.1.4. Contestación cuestionario de Inglés.	532
8.2 Cuestionarios	536
8.2.1. Cuestionario para la Especialidad de Biología	536
8.2.2. Cuestionario para la Especialidad de Español	555
8.2.3. Cuestionario para la Especialidad de Inglés	576
8.2.4 Cuestionario para la Especialidad de Matemática	595
8.3. Anexos a los cuestionarios.....	617
8.4. Primero borrador de cuestionario.....	621



Introducción

La calidad de la educación superior. Es un tema-problema importante y universal. Todos están preocupados con ello. (Arrien, 1995; Tunnermann, 2009; Talavera, 2011; Tobón, 2006; Agüerrondo, 2002; Sanyal y Martín, 2007 Rodríguez Espinar, 2001, 2005; UNESCO, 1998).

La evaluación de la calidad de la educación superior. Es también una pauta de actuación común en la política internacional al respecto. Pero la evaluación tiene muchos significados (e intenciones), y muy diversas consecuencias. (De la Orden, 1997; De Miguel, 1999; Santos Guerra, 1999; Gimeno Sacristán, 2008; Angulo Rasco, 2008; Álvarez Méndez, 2008; Cano, 2008; Trilloa 2010).

La calidad universitaria es un tema que cada vez se vuelve muy de moda tanto en la jerga académica (Expertos, profesores y estudiantes), como en los empleadores, padres de familia, agencias de acreditación de gobiernos regionales y nacionales, y los organismos multinacionales.

La garantía de la calidad en la educación superior no es sólo preocupación europea como consecuencia del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (Arranz, 2007). En todo el mundo se manifiesta un creciente interés por la calidad y por sus indicadores que permitan su reconocimiento debido al acelerado y casi exponencial crecimiento de la educación superior y su coste para el erario público y privado.

El presente trabajo enmarcado en la evaluación de la calidad universitaria se propone incidir sobre la cultura de evaluación. Los resultados pretenden hacer una reflexión que nos de elementos desde el contexto de la Costa Caribe Nicaragüense y URACCAN sobre la evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria. La formación de recursos humanos cualificados, demanda que la instrucción y educación se evalúe constantemente y que involucre a estudiantes y profesores, así como otros estamentos de la educación superior.

En la era de la globalización, agregando una serie de cambios políticos, económicos, educacionales, culturales y, sobre todo, tecnológicos en la mayoría de los países, el conocimiento, su desarrollo y, por consiguiente, las condiciones formales e informales de formación y cualificación de las personas, frente al nuevo escenario, se vienen tornando temas de mucha preocupación a todos, principalmente, a nosotros que somos parte de la academia. Así, nos fuerza a nuevas reflexiones al respecto de la situación actual, las representaciones de estos cambios y, especialmente, nuestros papeles en esa coyuntura.

En un enlace de las contribuciones relevantes de los programas destacados, esta investigación tiene como motivación principal, realizar una panorámica de la evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria, partiendo de la afirmación de Trillo y Porto (2002) de que es “necesario introducir la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores que hay que tener en cuenta en la investigación sobre la calidad universitaria” (p. 292).

La estructura del presente trabajo propone incluir dos partes y un apartado dedicado a los anexos.

La primera parte revisa, sistematiza y resume la principal literatura relacionada con el objeto de estudio. El marco teórico se estructura en tres capítulos:

- Capítulo I: La calidad de la educación superior. analizamos qué se entiende por calidad de la Universidad, las dimensiones de la calidad, de qué forma se puede evaluar esta

calidad, cómo podría incluirse la evaluación de las competencias de los estudiantes en el afán actual por la evaluación de la calidad universitaria.

- Capítulo II: Las competencias. Nos referimos al concepto de competencias: su origen, el concepto de competencias orientado a la empleabilidad y el concepto de competencias orientado a la formación integral. La inclinación hacia un modelo de enseñanza basado en competencia, en esa línea, describimos la arquitectura de las competencias a partir de las propuestas por el proyecto Tuning, dentro de este apartado hemos plasmado las competencias indicadas en los planes de las titulaciones del grado de maestro y del máster de formación del profesorado de educación secundaria, ambas de la Universidad de Santiago de Compostela, con las competencias de los diseños curriculares de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN expresadas en conocimientos, capacidades, actitudes y valores.
- Capítulo III: La Evaluación de las Competencias. Nuestra investigación al situarse en el tema de la evaluación, nos ubicamos en el ámbito de la evaluación de los estudiantes. Y, más precisamente, la evaluación de las competencias de los estudiantes en la universidad. Razón por la cual, en el capítulo tercero de nuestro marco teórico, revisamos lo referente a la evaluación de las competencias de los estudiantes en la Universidad, los criterios generales de actuación, las recomendaciones específicas para la práctica, la construcción de evidencias y las estrategias para la evaluación de las competencias.

La segunda parte destinada a la investigación empírica, se articula en tres capítulos más (IV, V y VI) para completar los seis que componen esta tesis:

- En el capítulo cuatro, destinado al diseño de la investigación, se describe las fases de la investigación, la naturaleza y tipo de estudio, los objetivos de la misma, población y muestra participantes del estudio. Se describe el instrumento de recogida de los datos que se utilizó. Destinamos también, un espacio para describir el escenario de la investigación.
- El capítulo cinco está dedicado al análisis de la información, en el que analizamos las competencias y las pautas de evaluación para cada titulación, así como la comparación de las competencias comunes y pautas de evaluación entre carreras.
- En el capítulo seis, se da a conocer las conclusiones, en la que resaltamos los puntos fuertes, las cosas que se están en un punto intermedio en las que hay que seguir trabajando en la mejora y los puntos débiles o acuciantes necesidades de mejora.

La bibliografía, recoge aquellos documentos que se han leído y consultado para la fundamentación teórica y metodológica del estudio.

Capítulo I:

La Calidad en la Educación Superior



Marco Teórico

“Los alumnos, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de conceptualización de la calidad universitaria” Sebastián Rodríguez (1991, p. 56).

Capítulo I: La Calidad en la Educación Superior

La calidad de la educación superior. Es un tema-problema importante y universal. Todos están preocupados con ello. La calidad de la Educación Superior ha sido un tema de preocupación y discusión por académicos, agencias, foros nacionales e internacionales.

Hemos pretendido enmarcar el tema de la evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria por considerarlo muy actual y pertinente. Por consiguiente consideramos relevante realizar un apartado inicial en el que analizamos qué se entiende por calidad de la Universidad, de qué forma se puede evaluar esta calidad, cómo podría incluirse la evaluación de las competencias de los estudiantes en el afán actual por la evaluación de la calidad universitaria.

Partimos del principio de que una educación es de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible de los fines de la educación en cada sociedad (Cobo, 1995).

1.1. Concepto de Calidad en la Educación

Hablar del concepto de calidad exige hacer un planteamiento diverso y estudiar distintas perspectivas, una indagación sobre su contenido y sobre los usos y abusos que ha tenido, las intenciones ocultas y explícitas con las que se ha manejado.

El Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2010) define la calidad (del latín *qualitas*) como “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permite juzgar su valor”.

Jaques Hallak nos dice “la palabra calidad es una de las más honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo”. Según Tunnermann (2009) “El concepto de calidad es como el concepto de belleza. Todos sabemos lo que es, pero encontramos difícil definirla”. [...] “el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo” (p. 12). Es relativo el concepto de calidad porque:

En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones de referencia (p. 12).

En educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrien (1995):

...es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas (p. 5).

Ahora bien, el hecho de que el concepto de calidad sea difícil de definir, complejo y multi-dimensional (Bricall, 2000, p. 193) no puede servir de excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación a lo largo de la historia de cualquier institución y, en concreto, de la universidad (Arranz, 2007).

La preocupación por la “calidad universitaria” no siempre se ha traducido en una mayor precisión a la hora de definirla y caracterizarla. Westerheijden (1990), aporta un marco de referencia para su estudio a través de las dos proposiciones siguientes:

1. La calidad universitaria es un concepto relativo y multifuncional en relación con los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.
2. No puede darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se valore la calidad (Capelleras, 2001).

El significado atribuido a la expresión Calidad de la Educación (Toranzos, 1996) incluye tres dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. La primera referida a generar aprendizajes, nos dice que la calidad es entendida como eficiencia: “una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles”.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referida a su relevancia, qué es lo que se aprende en el sistema en términos individuales y sociales. Significa entonces que:

[...] una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social”- (Toranzos, 1996, pp. 64-65).

Es decir, esta dimensión del concepto ubica en primer plano lo importante de los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, la tercera dimensión está referida a la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Lo que quiere decir, que una educación de calidad es aquella que ofrece a los educandos “un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas” (Toranzos, 1996, p. 65).

Por tanto, la calidad educativa es un concepto relativo que se construye socialmente y lleva implícito su evaluación o apreciación objetiva. Es un concepto que requiere ser desagregado para analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza aprendizaje, los medios, el nivel de los docentes, la infraestructura, el ambiente pedagógico (Tunnermann, 2009). En este sentido, plantea este autor que más que un concepto de calidad, lo que cabe es una “visión” o apreciación de la calidad. En consecuencia, la calidad en educación es “un concepto relativo histórico, dinámico, complejo y transformador” (Tunnermann, 2009, p. 12).

En palabras de Pablo Latapí (1994), una educación de calidad “es la que forma un hábito razonable de autoexigencia...creo que la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal del maestro con el alumno y en la actitud que este desarrolle ante el aprendizaje” (citado por Tunnermann, 2009).

Esta última apreciación connota una mejor alternativa para analizar las instituciones educativas en tanto entes complejos, cargadas de historia, de representaciones, de imaginarios sobre

la educación, de procesos variados, articulados en algunos momentos y desarticulados en otros. La noción planteada por Tunnermann permite ver las instituciones educativas en particular, y a la educación en general, como procesos que requieren de miradas múltiples y por tanto, de que no se generen criterios y estándares que las simplifiquen. En este contexto, la calidad asume también una posición multivariada, mediada por el papel que juegan cada uno de los sujetos del proceso educativo en un momento social e histórico determinado.

Con referencia a lo anterior, hace necesario profundizar en los distintos enfoques que existen sobre el concepto de calidad en la Universidad, en los diferentes estamentos de la universidad dada la multiplicidad de servicios que en la actualidad se presten, y en los principios de excelencia que pueden ser de aplicación en el ámbito universitario.

Es un concepto multivariado y complejo, fruto de una diversidad de situaciones y que atiende a numerosas dimensiones también, en la historia reciente su origen se debe a los procesos de evaluación de la calidad en el campo de la industria.

En el campo empresarial el desarrollo de estándares para certificación de la calidad de las empresas, tiene que ver fundamentalmente con las reflexiones y escritos de Edwards Deming desde 1940.

Basándose en (Perry, 1991; Pounder, 1999, Aguerro, 2002), Álvarez Basabe (2008), nos relata que:

A inicios de los años 80 cuando se empieza a hablar de calidad en la educación, los términos que se usaron además de ser valorados como abstractos para el contexto educativo también eran cuestionados por el alto nivel definido para las metas; particularmente porque la idea de calidad seguía primando más desde la industria: en principio fue más industrial que académica, al proponer un modelo de calidad de resultados (p. 24).

Es meritorio tener en cuenta que en esta misma década en el contexto europeo se aplican los modelos de Gestión de la Calidad Total, (González, 2000). En España, finalizando la década 80, el Consejo de Universidades inicia un trabajo para dotar al sistema universitario de estándares de calidad, (Bricall, 2000).

En la década del 90 algunas universidades de los Estados Unidos de Norte América, inician la aplicación de los principios Deming en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje (Andrews, 1994); Baker, 1992, citado por Liston, 1999, p. 17).

Las organizaciones empresariales tienden a definir la calidad como “el logro de la satisfacción del cliente al menor coste posible” (Tobón et al., 2006, p. 57).

Este autor considera que aplicar el concepto de calidad a otras áreas alejadas a la industria y el comercio, en nuestro caso a la educación universitaria aparecen enormes disonancias difíciles de entender: “almacenar y gestionar de manera ágil la información que permita asumir nuevos retos, con el fin de saber, saber hacer y saber estar de una manera mejor, más útil, y por supuesto más competitiva en el mercado” (p.57).

Es importante destacar como se introduce el tema de la evaluación de la calidad, en esta época se empieza a hablar de calidad y se pone muy de moda, luego surge la pregunta, cómo saber que se tiene calidad, y entonces nace la necesidad de evaluarla.

Al arribar a la década del 90, es más notoria la preocupación por la calidad de la educación en todos los niveles, pero se intensifica más en la educación primaria y básica, por considerar que los primeros años de educación inciden básicamente en el desarrollo posterior tanto de los individuos como del sistema (Reynolds y otros, 1996). Esta década se caracteriza por el auge que tiene la evaluación como proceso para la medición de la calidad educativa (Álvarez Basabe, 2008).

En el camino se hicieron muchas cosas y en vez de realizar una evaluación de la calidad con una dimensión formativa, la preocupación se centró más en la acreditación de una manera sumativa.

En el afán por destacar como se introduce la evaluación tanto del aprendizaje como de la institución, María Gladys Álvarez Basabe nos refiere que:

...se venía haciendo en las universidades desde hacía tiempo atrás, ambos eran la base para analizar qué estaba sucediendo con los procesos educativos de las instituciones, sin embargo, en estas primeras experiencias, la influencia de los métodos desarrollados en la industria conllevaron a que las evaluaciones sólo se centraran en aspectos cuantitativos que poco le decían a la calidad de la educación: Número de estudiantes, número de aprobados, número de deserciones, costo por alumno, número de materiales al servicio del aprendizaje, entre otros. Lo que sí era evidente, es que la evaluación había estado siempre presente en la educación superior, pero con la llegada del auge de la búsqueda de la calidad se ha ido transformando hasta convertirse hoy en uno de los pilares más fuertes que tienen las instituciones educativas para valorar el nivel de calidad de sus procesos. La relación calidad-evaluación se convierte en eje transversal de los procesos de cualificación y calificación de las instituciones educativas (p. 24).

En vez de tratar en su complejidad los procesos, lo que se trató es de simplificarlos, para que los procesos se adaptaran a los esquemas rígidos y simples de la universidad, antes de hacer un esfuerzo por comprender las realidades complejas.

El recorrido anterior permite evidenciar con mayor fundamento la manera cómo han evolucionado tanto los discursos, como las prácticas orientadas a la búsqueda de la calidad en la educación superior. Tal evolución se materializa en el acercamiento a unas formas particulares de entender la educación, de señalar criterios e indicadores de calidad, articulados a sus objetivos y a su intencionalidad formativa, política y social.

1.2. Dimensiones de la Calidad de la Educación

Siguiendo con la lógica de esta reflexión, al ubicar la calidad educativa como una de las grandes demandas a la educación superior, se requiere hacer una mirada sobre lo que se está entendiendo por calidad, los atributos que se le señalan y las condiciones de posibilidad que se pueden identificar.

El estudio de la calidad en la educación superior es una constante en los ámbitos gubernamentales, empresariales y académicos. Con el incremento y universalización de la acreditación de programas e instituciones y los procesos de mejora continua, se han establecido redes entre las instituciones, consolidación de comunidades académicas que buscan determinar atributos a esta calidad; se hacen debates y planteado posturas que han hecho avanzar los procesos, integrar los instrumentos e influido en el propósito de alcanzar mejores resultados.

La calidad es percibida desde diversos sectores y campos, se relaciona con múltiples aspectos. Como ya lo hemos dicho anteriormente, la calidad es un concepto complejo y multidimensional.

No podrá, según Rodríguez Espinar (2001), darse una única conceptualización de la calidad universitaria. El único posible nivel de concreción será el que se adopte a partir del enfoque evaluativo desde el que se evalúe dicha calidad. Es decir la calidad al final es lo que se evalúa, y lo que no se evalúa, se devalúa.

En esta parte, se van a mostrar los significados que el concepto de calidad ha tomado, con miras a analizar cuáles son los más cercanos a la educación universitaria.

En este siglo XXI la calidad es un tema de discusión aún no del todo consensuado. Anteriormente se ha subordinado la calidad educativa a los métodos y técnicas de enseñanza, selección de contenidos, sin que existiera una clara coherencia con el papel que ésta tiene para las sociedades, ni las funciones que a ella se le han atribuido.

De ahí que una primera aproximación al concepto indica que una educación de calidad será aquella que responda a las demandas sociales de una parte, y de otra, aquella que también incida en el avance sociopolítico de la sociedad. Esta doble relación implica que la calidad de la educación requiere de una sociedad que define la educación como una prioridad y como un factor de desarrollo.

Se ha dicho que en la educación es generalizado y se coincide en afirmar que el concepto de calidad educativa es un concepto polisémico, multidimensional, complejo y ambiguo (Westerhijde, 2000; ONU, 1995; Arellano y Bello, M. 1997; Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998; Álvarez, García y Gil, 1999; Cassasus, 1999; Bricall, 2000; González, 2002; Muñoz-Repiso, 2002; Rodríguez Espinar, 2005; Currás, 2010), es decir comprende muchas magnitudes, ámbitos, atributos, funciones determinadas tanto para el sector educativo como para las propias instituciones educativas (sus aulas y el personal que está involucrado), pues se refiere a todas las actividades y funciones principales como pueden ser la calidad de la enseñanza, del aprendizaje, de la formación y la investigación, del personal, de los programas, de los recursos, del currículo, entre los principales. La complejidad de concepto conlleva a que cuando se defina la calidad de la educación en cualquiera de sus niveles, se defina claramente cuáles son las relaciones establecidas entre esas concepciones y el contexto socio - histórico que las determina (Álvarez Basabe, 2008).

Hay diferentes maneras de entender la calidad, al finalizar la década de los 80 del siglo XX, la calidad en la educación da un viraje hacia conceptos menos economicistas y más hacia las demandas sociales (Aguerrondo, 2002). En este sentido, aparecen conceptos de carácter más cualitativos que pretenden articular la calidad con el sentido y naturaleza de la educación. Presentamos una clasificación según Álvarez Basabe (2008), en la que detrás de cada una de ellas hay unos autores que serían sus principales representantes. Los adoptamos aquí con los diferentes significados que ha tomado la noción de calidad en la educación:

1. Calidad como proceso: Álvarez (2000) sostiene que, la noción de proceso tiene que ver con una secuencia de pasos o actividades que se deben dar de forma coherente y consecuente; se pretende que en cada fase, nivel o contexto ocurra algo importante para el sistema y por tanto que añada valor a las siguientes fases, con el fin de alcanzar logros frente a lo que se ha propuesto previamente. Este enfoque permite eliminar redundancias, suprimir cuellos de botella, simplificar estudios administrativos y descartar tareas que no añaden valor para los beneficiarios (Rey, 1998).

2. Calidad, como gestión de la calidad total. Pone énfasis en la necesidad de la gestión del cambio, ante las nuevas demandas de la sociedad, la mejora y la reingeniería de procesos, la introducción de tecnología actual, y la necesidad de apropiar recursos y propiciar la adaptación institucional (López, 1997).
3. Calidad en conformidad con unos estándares. Basándose en Bricall (2000), “Los estándares pueden ser aplicados para dar criterios a los propósitos de la evaluación. Ellos pueden ser referidos a normas, a tareas y a criterios”. También señala que estos han sufrido transformaciones en el tiempo, “han pasado de ser formulados por los economistas e ingenieros, a ser expresados por organizaciones e instituciones, grupos de educadores e investigadores del campo educativo, y desde la participación de la comunidad educativa de las universidades”. Siguiendo a Gago (1999), los estándares deben ser contruidos con la comunidad educativa de la institución, para que haya acuerdo y conformidad (Álvarez Basabe, 2008).
4. Calidad como adecuación a un objetivo y una finalidad, (Cassasus, 1999; Bricall, 2000). Dentro de esta concepción no parece ser importante verificar si el objetivo es adecuado o no.
5. Calidad como concepto estratégico en la formulación de la política educativa (Cassasus, 1999). Concepción que surge de prácticas concretas que se dan en la actualidad, donde la calidad de la educación constituye el eje de las políticas públicas tanto a nivel local, regional, nacional e internacional.
6. Calidad, como enseñanza y aprendizaje. Para Álvarez Basabe (2008), Casasus (1999) es el mejor ejemplo de esta conceptualización, la cual privilegia la mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje:

...se privilegian variables como profesor, estudiante y proceso educativo y se identifica el aula como eje fundamental. En este sentido de acuerdo a la clasificación que hemos adoptado, siguiendo a (Morales, 2002) la calidad de la enseñanza, está relacionada con el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y el alumno para aprender. Calidad del aprendizaje, se relaciona con las formas cómo estudian los estudiantes, el enfoque del docente para que se aprenda y la evaluación esperada, (Morales, 2002). La calidad del aprendizaje depende en buena medida de la calidad de la evaluación (Greene, 2002). Para la enseñanza y el aprendizaje el énfasis de la calidad está en la mejora y apropiación del estudiante (Harvey & Knight, 1996). Algunos autores la denominan también calidad como gestión pedagógica, (Arellano y Bello, 1999). Pero la calidad como enseñanza y aprendizaje, también se refiere a aquella que se da a nivel corporativo, donde la dinámica abierta de los procesos de la calidad hace que las instituciones y empresas se estén convirtiendo en organizaciones que aprenden y por tanto puntualizan el aprendizaje como el eje de la mejora continua en la institución (Gairín, 2000; Álvarez Basabe, 2008, p. 30).

Adicionalmente retomamos estas otras calificaciones hechas por la misma autora.

7. Calidad como objeto cultural (Cassasus, 1999). Esta noción plantea un espectro más amplio, implica que el concepto debe ser construido socialmente, con la participación de diferentes actores sociales y educativos; para lograr la calidad se requiere entonces una sensibilización permanente de los ciudadanos (Cela, 2002). Hoy no hay disponible un concepto de calidad educativa universalmente considerado.

8. Calidad como resultado de una actitud positiva hacia el trabajo (Cela, 2002). Es la calidad con base humanística, en donde el trabajo se ve como un valor humano y no como una técnica.
9. Calidad como superioridad o excelencia, como grado que expresa la bondad de una cosa, (Harvey y Knight, 1996; López, 1997; Marchesi y Martín, 1998; Bricall, 2000; González, 2000). Aquí es vista en términos de altos estándares; la excelencia se toma como medida absoluta de la calidad (Harvey & Knight, 1996). Se refiere también a la calidad como perfección o consistencia que se apoya en un modelo de calidad que persigue cero defectos (Harvey & Knight, 1996; Álvarez, García y Gil, J. 1999).
10. Calidad como satisfacción de los usuarios (profesores y estudiantes, comunidad) (López, 1997; Álvarez, García, y Gil, J. 1999), como satisfacción de necesidades y expectativas de los cliente/usuarios (estudiantes, empleadores y sociedad en general). Es la que tiene que ver con el nivel donde se satisfacen las necesidades y expectativas de los usuarios, presentes o potenciales y sitúa en manos del cliente/usuario/beneficiario el marco de referencia de la calidad. A esta también se vincula la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (Álvarez Basabe, 2008, pp. 30-31).
11. La calidad como equidad o educación para todos. Algunos autores plantean que la educación universitaria debe ser para todos. Álvarez Basabe (2008), siguiendo a Morales (2002), Darling-Hammond (1997) y Muñoz-Repiso (2002), plantea que estos autores revisados “son enfáticos en afirmar que sólo cuando la educación esté en capacidad de llegar a todos y en todos los niveles podemos hablar de una educación de calidad” (p. 31).
Nosotros en esta investigación estamos de acuerdo con el planteamiento anterior en lo que se refiere a la educación obligatoria. En discusiones con mi director de tesis, me expresó su disconformidad con este planteamiento, que nos llevó a largos, interesantes y hasta divertidos debates al respecto, pues él considera que bajo ningún concepto la educación superior es un derecho universal, “menos aún en un país que no tiene resuelta sus necesidades básicas” como es el caso de Nicaragua. Estamos de acuerdo en la búsqueda de mecanismos para que no sólo lo aprovechen algunas clases privilegiadas en detrimento de otras, derecho a la educación básica sí, pero la educación superior no puede ser generalizada si no se garantiza la escolarización en los otros niveles de enseñanza. En todo caso, consideramos que esto no refuta los principios que se establecen para la educación superior en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense:

“Debe asegurar acceso a la educación superior para todas las personas, en los distintos idiomas y para contextos diferentes” (URACCAN, 2004, p. 17).

12. Calidad como transformación de procesos (Harvey & Knight, 1996). Se arraiga en la mirada del cambio cualitativo; la transformación a que se refiere no es meramente física sino incluye principalmente la transformación cognitiva, como desarrollo intelectual. Desde este concepto se reitera que la educación es un proceso continuo de transformación de los participantes.
13. Calidad como categoría interpretativa que se elabora articuladamente o como consecuencia de concepciones mayores o más globales. Es entender la calidad como instrumento mediador de logros de alcance más amplio (Rodríguez, 1994).
En su Tesis Doctoral, Mónica Porto Currás, “La evaluación de los estudiantes universitarios: el caso de la universidad de Santiago de Compostela”, en el 2005 -investigación que es uno de los principales antecedentes y referentes para nuestro trabajo-, nos presenta las Dimensiones de la Calidad Universitaria; las cuales adoptamos aquí, dado que nos parece muy relevante.

Tabla 1.1: Dimensiones de la Calidad Universitaria.

Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades (1998)	Dimensión de la disciplina: asociada con la excepción o exclusividad tiene como norte la excelencia.
	Dimensión de la reputación: la imagen de calidad que se transmite a la sociedad depende de la opinión de diferentes audiencias.
	Dimensión económica o de resultados: calidad como disponibilidad de recursos y calidad como logro de objetivos.
	Dimensión de la satisfacción de los usuarios: los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los usuarios presentes y potenciales.
	Dimensión de la organización: la organización tiene que afrontar la demanda creciente de mayor calidad e individualización en el producto o servicio que presta (incrementando la complejidad de las tareas que realizan sus miembros y con una mayor cohesión de los mismos).

Rodríguez Espinar (1997)	La calidad como excepción: Algo diferente, exclusivo, (enseñanza asociada a instituciones de élite).
	Excelencia o logro de altos estándares, estando asociada a los centros de excelencia. Adecuación a unos estándares mínimos preestablecidos.
	La calidad como perfección o consistencia: Sin errores o defectos en los procesos implicados en toda acción educativa.
	La calidad como aptitud para el logro de objetivos: permite asumir la diversidad de metas y las adaptaciones a las diferentes realidades universitarias con la única condición de ser eficaces. Desde esta perspectiva puede afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados, en otras palabras, el grado en que un determinado producto hace lo que se ha propuesto que haga.
	La calidad en relación a los recursos o inputs: Los recursos tomados en consideración son cuatro: profesorado, instalaciones, alumnos y dinero. Siendo el recurso financiero el que predomina sobre los otros, dado que con éste, se pueden comprar los otros tres (salario, edificios y equipos, becas). Esto implica que los niveles de selectividad constituyen la variable más significativa, la exigencia en las admisiones se constituye en la medida directa e inmediata de elevar su calidad.

Rodríguez Espinar (1997)

Calidad como reputación: Puede ser considerado como un fenómeno psicológico la tradición de jerarquización de las instituciones americanas de educación superior. Astin (1985, p. 25) en su trabajo resumen *Archiving Educational Excellence*, citado por Rodríguez Espinar (2001):

“Existe en la mente de los educadores y de muchas personas legas una serie de creencias compartidas (un tanto folclóricas, si se quiere) acerca de cuáles son las instituciones mejores o de mayor calidad. Este folclore, el cual constituye la base para la jerarquía institucional en la educación superior americana, es también la fuente de la calidad como reputación social. De acuerdo con este punto de vista, la calidad es todo aquello que la gente cree que es” (p.247).

La calidad como aptitud para el logro de objetivos: Permite asumir la diversidad de metas y objetivos así como las adaptaciones a las diferentes realidades universitarias con la única condición de ser eficaces. Desde esta perspectiva puede afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados, en otras palabras, el grado en que un determinado producto hace lo que se ha propuesto que haga.

La calidad como eficacia-eficiencia económica: Una doble definición de calidad basada en los conceptos de eficacia y eficiencia: Eficacia: todos los alumnos admitidos alcanzan los objetivos finales del curso o programa. Y la eficiencia los objetivos finales del curso o programa se alcanzan con una mínima pérdida del talento del alumno, utilizando recursos de producción (recursos económicos, tiempo, instalaciones, ayudas educativas y personal) con un máximo de eficiencia.

La calidad como adecuación al mercado laboral: adecuación en cuanto al volumen de titulados universitarios necesarios y su óptima distribución por ámbitos o sectores productivos (oferta de estudios y su acceso); adecuación de los requisitos de formación necesarios para desempeñar las funciones que reclama dicho mercado laboral; relevancia profesional: alcanzar los requisitos y expectativas del campo o los campos profesionales para los que los alumnos son preparados y, por otra, a la Flexibilidad o capacidad de innovación de la institución que le permita anticipar y responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los clientes y así como a los nuevos avances dentro de los diferentes campos profesionales.

Rodríguez Espinar (1997)	La calidad como innovación organizativa: una institución de calidad es aquella que posee la necesaria habilidad para desarrollar e implementar la normativa necesaria para satisfacer los requisitos exigidos para ofrecer una educación de calidad. La complejidad de la organización universitaria así como sus diferentes niveles de gestión entran en relación con lo que él ha llamado los cuatro elementos del cuadro de la verdad: Autonomía, Planificación, Financiación y Evaluación.
	La calidad como satisfacción del usuario: Identificada en los planteamientos de la calidad total, esta perspectiva considera que el criterio de calidad reside en el grado en que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas de los alumnos (potenciales y presentes).
Harvey y Green (1993)	La calidad como transformación o valor añadido: capacidad para lograr el mayor desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica).
	Calidad como fenómeno excepcional: Se pueden distinguir tres variantes de esta noción de la calidad: noción de calidad como algo diferente; concepto de calidad traducida en excelencia; y calidad como satisfacción de estándares mínimos.
	Calidad como perfección o consistencia: está basada en dos premisas: la primera implica cero defectos y la segunda hacer las cosas bien la primera vez.
	Calidad como aptitud para el logro de un propósito: se define la calidad de manera funcional con relación a la forma en que un cierto producto o servicio se ajusta a un propósito.
	Calidad como relación costo-valor: se está usando el término calidad con relación al dinero invertido en educación. En el fondo subyace el concepto de obligación de rendir cuentas.
	Calidad como transformación: una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente o enriquece. El "valor añadido" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes.

Mora y Carrasco (1993)	La calidad vista como reputación: como resultado de encuestas a los profesores, usuarios y otras instituciones a los que se les supone la capacidad de juzgar sobre la calidad de cada institución desde su punto de vista subjetivo (Mora, 1991, p 33).
	La calidad como disponibilidad de recursos: se valora la calidad de una institución por la calidad académica de los alumnos que admite y por los medios que se dispone, aunque no por la adecuada e intensa utilización de esos medios.
	La calidad a través de los resultados: a las universidades se les valora la calidad también a través de la evaluación de su producto, del resultado global de sus graduados cuando se incorporan al mundo laboral una vez han acabado su vida universitaria.
	La calidad por el contenido: La calidad de las instituciones universitarias considerando lo que se enseña en ellas, el nivel docente, el currículo, su sistema pedagógico, el “clima” que se respira en el campus.
	La calidad por el “valor añadido”: Dirige su atención a lo que la institución ha contribuido a la formación global del estudiante, de hecho, lo que el estudiante ha aprendido mientras ha estado en la universidad.

Fuente: (Porto, 2005, pp. 61-62)

Estas distintas clasificaciones sobre la calidad, se hacen con el propósito de poner de manifiesto que el concepto del que nos ocupamos es un concepto complejo, multivariado, con múltiples dimensiones, y que estamos tratando de precisarlo.

La variabilidad en las concepciones y posturas es una manifestación de la complejidad del concepto, su carácter multidimensional y polisémico, que en últimas son resultado de la carga de valores que el concepto tiene en sí mismos y los diversos criterios y atributos que se le determinan en el momento de asumir una noción de calidad (Álvarez Basabe, 2008).

Esto permite tener mayores posibilidades en el sentido de profundizar y no homogenizar las tendencias y las miradas sobre el contexto educativo, sobre el sistema o sobre las propias instituciones, para descubrir factores que intervienen y que son pertinentes a las acciones y modos de hacer de éstas instituciones educativas. De ahí que se registre como trascendental lo que comenta Cassassus (1999, p.18): “la calidad debe ser un concepto signifiicante, movilizador, cargado de fuerza emotiva y valórica, que se maneje extensamente en la sociedad, pues es importante entender que la calidad sólo puede definirse en función del sujeto”; es por ello que toda producción y desarrollo deberá orientarse a proporcionar calidad de vida para todos los seres humanos del planeta (Deming, 1989).

En esta línea, el profesor Felipe Trillo (2010c) nos dice que “la calidad es un concepto que sólo cobra algún sentido cuando se contextualiza, es decir, cuando se enraíza en el asunto que sea que califica y se impregna de los significados que manejan aquellos a quienes les concierne” (p. 3).

En términos generales, el análisis sobre la calidad debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos que interactúan con los objetivos y los actores de la institución (Álvarez, García y Gil, 1999).

El concepto de calidad ha evolucionado con el tiempo. La definición de la Organización Internacional de Normalización (ISO) a la educación superior, podría ser “especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena y permitir que los estudiantes los alcancen” (Gola, 2003).

En este sentido especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena implicaría articular estándares académicos que cumplan:

- Las expectativas de la sociedad.
- Las aspiraciones de los estudiantes.
- Las demandas del gobierno, las empresas y la industria,
- Las necesidades de las instituciones profesionales (Sanyal y Martín, 2007, p. 153).

Conforme a Astin y Oseguera (2004), la verdadera calidad de la institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo de sus miembros (alumnos y profesores). No obstante el desarrollo de la calidad en la educación superior ha tenido críticas y no todo lo que se ha desarrollado ha traído beneficios. Seymour (citado por Barrett, 1996), estudioso de la calidad educativa en la educación superior anota:

- En general las ideas de calidad han sido trasladadas sin fórmula de juicio del campo de los negocios al de la educación.
- En general el término se usa sin precisión adecuada.
- La noción de calidad definida en función del cliente se asume sin tener en cuenta sus implicaciones para la educación.
- Los principios esenciales en la educación se manejan de una manera equivocada y sumaria.
- Los entornos políticos del término “calidad total” no son contemplados, lo cual conduce al peligro de hacer una administración muy técnica donde se puede perder la consideración de la formación humana. El introducir estos términos en la educación debe tener sus reflexiones esenciales para no equiparar la educación superior con una empresa industrial.

No por esto se deja de plantear que la calidad en la educación superior, es hacer las cosas bien, y ello significa, lograr lo acordado en el plan de desarrollo educativo de la institución (relación entre los deseos de la comunidad educativa interna y los deseos de la sociedad en general); lograrlo con la claridad y satisfacción de que todos los sujetos alcanzaron las metas educativas propuestas: directivos, profesores, estudiantes; además que éstos están en capacidad de construir propuestas de mejora con base en la experiencia inmediatamente anterior. En esta tendencia se da importancia tanto a los procesos, los recursos y los instrumentos que permitieron lograr el nivel de calidad; es en la selección y puesta en marcha de esos elementos cuando verdaderamente la institución demuestra calidad educativa (Álvarez Basabe, 2008, p. 34).

Aunque no se pretende que sea similar el concepto, sí se persiste en que la diversidad de características y atributos ligados a la calidad en las instituciones de educación superior, tengan algunas características en común. Por parecer interesante se enfatiza en la propuesta de Aguerrondo (2002) en la que prevé una serie de elementos para que el concepto sea útil; aquí aparece una adaptación cercana a su propuesta.

El concepto de calidad en la educación superior de acuerdo con Aguerrondo (2002) debe acercarse a ser:

- Totalizante, pues debe permitir aplicarlo a cualquier elemento que entra en juego en el campo educativo. Es así, como la calidad no desarticula procesos dentro de un sistema mucho más amplio: el educativo.
- Histórica y socialmente determinado, es decir, que se pueda leer con los patrones culturales e históricos que tienen que ver con la realidad específica, con una formación social concreta en un país concreto y un momento concreto. Los determinantes de la calidad están estrechamente asociados a los desarrollos sociales, tecnológicos, científicos, y humanos que se estén debatiendo en un momento histórico determinado, y a la vez, por las formas particulares como cada país y región los comprende y los adapta.
- Imagen-objetivo de la transformación educativa, pues en una sociedad determinada la calidad de la educación se define a través del ajuste con las demandas de la sociedad no sólo nacional sino internacional.
- Patrón de eficiencia del servicio, pues este debe servir de pauta importante para ajustar decisiones y reajustar procesos.

Vallejo (1992) proporciona otros aportes cuando indica que no es posible hablar de calidad en la educación superior, sin hacer referencia explícita a la naturaleza de la actividad que le es propia y sus objetivos. La naturaleza de la educación superior, está indisolublemente atada al progreso de la humanidad (continentes, naciones, regiones) a través de la formación de personas en las más diversas dimensiones y en los más altos niveles del conocimiento, la creación de nuevo conocimiento, la innovación y difusión de pensamiento, la promoción y conservación de principios y condiciones mínimas para el desarrollo. Existe entonces, una relación indisoluble entre instituciones de educación superior y sociedad, que debe estar en el corazón del discurso sobre calidad en educación superior (Álvarez Basabe, 2008).

Cuando se mira la calidad educativa de una universidad, su medición se debe enfocar hacia el proceso, es decir las fases y componentes de la actividad universitaria y los elementos que en ella intervienen; el resultado se logra en términos de formación de ciudadanos, de profesionales, de científicos; los hallazgos y avances en la investigación y desde luego, aunque más difícil de medir, los resultados que se obtienen para la sociedad, incidencia en el avance de la ciencia, en la consolidación de las naciones, en el bienestar de los ciudadanos y en el de la humanidad en general (Vallejo, 1992).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, las dos primeras, proceso y resultado, representan una mirada a la calidad de la universidad desde su interior; la tercera, evaluación de resultados, mira la calidad desde el entorno, la sociedad, la región, el país y el mundo.

Para el estudio de la calidad en la educación superior es necesario tener en cuenta que los factores que inciden en cada una de las clases de calidad enunciadas son diferentes para cada una, así como se requieren indicadores específicos para evaluarlas.

En cuanto a la evaluación de la calidad de los resultados, que tiene que ver con examinar los logros de la educación impartida en el estudiante (dominio de teorías y modelos, manejo de las herramientas e instrumentos de la disciplina, capacidad para investigar problemas de la realidad, posibilidades y limitaciones para intervenir y mejorar su entorno, competencias para seleccionar, organizar, analizar, escribir y exponer conocimientos derivados de la información

entre otros) ha sido muy poco lo que se ha avanzado en este tipo de evaluación, sobre todo en las universidades latinoamericanas. Hoy en día se debe profundizar en ella, ya que es la única manera de captar y medir qué tanto el esfuerzo que se hace en la cotidianidad de las universidades se ve reflejado en la formación de un profesional, como el que necesita hoy la sociedad (Álvarez Basabe, 2008).

En las distintas concepciones y enfoques, anteriormente hemos mencionado la gestión de la calidad total, dada su relevancia vamos desarrollar en qué consiste.

Varias de las iniciativas que se llevan a cabo con el fin analizar y mejorar la calidad universitaria suelen partir del supuesto de que el enfoque general de mejorar la calidad en el ámbito empresarial (calidad total) es transferible a las actividades de la universidad (Capelleras, 2001).

Diversos estudios intentan adaptar la perspectiva de la calidad total al ámbito universitario. Owlia y Aspinwall (1996), en un estudio sobre idoneidad en la institución académica concluyen que el esquema de calidad total tiene aplicabilidad en este contexto según las opiniones de una muestra de expertos en calidad miembros de varias universidades. Loziel y Teeter (1996) recogen diversas experiencias de aplicación de la calidad total y de los procesos de mejora continua en varias universidades de Estados Unidos de Norteamérica, reafirmado las bondades de este enfoque para convertir a estas instituciones como unas organizaciones excelentes. Schangel (1996) también reconoce la adecuación de la aplicación del modelo de la calidad total en la educación pública y describe experiencias positivas de implantación del mismo.

Dentro del modelo de la calidad total, hay que considerar o definir el producto, las actividades claves y los clientes.

En Capelleras (2001), Van Vught y Westerheidjen (1993) identifican el producto de la enseñanza superior con el graduado y el proceso de la misma con el programa. En cambio, para la European Foundation for Quality Management (1995, p. 8), el producto de la enseñanza es la adquisición de conocimientos o el valor añadido a los conocimientos, habilidades y desarrollo personal del que aprende. Por su parte Álvarez y Rodríguez (1997, p. 335) consideran que el producto sería el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En este sentido, la calidad total implica la necesidad de que, no solo el profesor sino también el estudiante, sea una parte activa en el diseño y en la creación y mejora continua de su propio proceso de aprendizaje.

Lo que refiere a las actividades institucionales que afectan a la calidad Barnett (1992, p. 113) considera que las cuatro actividades que influyen en el aprendizaje y desarrollo educativo del estudiante son: la calidad del método de enseñanza, del proceso de valuación del alumno, de los cursos y del programa de desarrollo del profesorado. Estas actividades, comunes a toda institución de educación superior, constituyen elementos a evaluar en una revisión de la actuación institucional.

Al acotar el cliente del servicio prestado en las universidades, se puede afirmar que los estudiantes constituyen los clientes o usuarios directos y principales del mismo. Cada vez más existe la convicción de que es necesario contar con la opinión de los usuarios directos de la educación, los estudiantes (Hil, 1995; Owlia y Aspinwall, 1996). Empero, el alumno no puede considerarse como un mero comprador o como receptor pasivo de un producto, sino que se hace necesario considerar su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hansen y Jackson, 1996, p. 212). Es decir, el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y se constituyen en coproductor activo de un servicio educativo (Álvarez y Rodríguez, 1997, p. 343).

Siguiendo a Peña (1997, p. 217), Capelleras (2001, p. 105) expone que en el sistema universitario público existen dos clientes finales: los estudiantes, que aumentan su capital humano mediante el desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de conocimientos; y la sociedad en su conjunto, que financia el sistema con sus impuestos e invierte en educación esperando obtener como resultado mayor riqueza y prosperidad futura. En las universidades privadas que se financian con las tasas de los estudiantes, entonces éstos se convierten en los principales clientes de la institución.

El Instituto Nacional de Normas y Tecnología (NIST, 1995) y la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM, 1995), además de a los estudiantes, identifican otros grupos de clientes en el ámbito de la educación superior, que han sido definidos como usuarios, participantes sociales, y como beneficiarios:

- Los potenciales empleadores, a los que hay proveer de personal de alto rendimiento preparado para los retos y demandas del puesto de trabajo en un entorno altamente cambiante.
- Las familias, que generalmente aportan recursos financieros y que reclaman, entre otros, seguridad e información sobre el progreso del estudiante y, por ejemplo, tasas de empleo.
- Los alumnos potenciales, que necesitan conocer cómo los programas y servicios de cada institución pueden cubrir sus necesidades y expectativas, para poder elegir el centro.
- Los ex-alumnos, que han de ser considerados para que valoren su experiencia y deseen contribuir al centro en el que se formaron, además de poder necesitar educación continua.
- La sociedad en su conjunto, con la que la universidad tiene unas responsabilidades científicas, culturales y sociales.

Son pocos los autores que incluyen a los profesores como clientes, señala Capelleras (2001), aunque en realidad se trata de un cliente interno fundamental, dado que en última instancia, el factor clave de la calidad en la educación es la categoría profesional y humana del profesor. Incluso cada profesor puede constituirse en cliente del profesor que imparte a los mismos alumnos los cursos previos (Álvarez y Rodríguez, 1997, p. 341).

Por su parte, Lewis y Smith (1994, pp. 92-93) establecen una clasificación amplia, distinguiendo entre clientes internos y externos. Clasifican los internos en académicos (los alumnos, los profesores e incluyen los programas y departamentos), y los administrativos (entre los que se encuentran de nuevo los estudiantes, los empleados y las unidades, divisiones o departamentos). Los clientes externos pueden ser directos (empleadores y otros centros y universidades) e indirectos (el estado, la comunidad, las agencias de acreditación, los antiguos alumnos y donantes).

Finalizamos este desarrollo de la calidad total resaltando lo planteado por Escudero Muñoz (1999), que el clima de consenso que parece rodear la calidad educativa tiene algo de ficticio y de simulacro. El modelo de gestión de la calidad total es simplista y poco consistente; exculpa a los gobiernos de la falta de recursos y responsabiliza a los centros y al profesorado de los procesos y resultados en los que participan. La gestión de la calidad total adopta “la primacía del concepto de cliente”, propio de un “modelo empresarial”, “y por tanto foráneo al mundo de la educación” (p. 80).

1.3. La Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior contempla como eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje con preferencia a una educación centrada en la enseñanza (Bajo, Maldonado, Moreno, Moya y Tudela, 2004). Lo que se pretende resaltar es la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe tener la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida. No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también el desarrollo de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos.

El término competencia ha sido el elegido por el proyecto titulado “Tuning Educational Structures in Europe” para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. “La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. Se trata de centrar la educación en el estudiante. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida” (Bajo y otros, 2004, p.1).

El proyecto Tuning ha servido de base para la discusión, coordinación y organización de los distintos planes de estudio que se cursan en la Unión Europea. Estos resultados han sido de dos tipos. En primer lugar, se tiene una propuesta de competencias generales que deben ser tomadas en consideración en la reforma de los planes de estudio para su adecuación al Área de Educación Europea. En segundo lugar, se construyeron propuestas de competencias específicas para determinadas áreas educativas como son: Empresariales, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física.

Podría indicarse que estas nuevas iniciativas tienen como propósito buscar referentes comunes, conllevan a precisar y encontrar atributos específicos a la idea de calidad de la educación. Pero particularmente, esta última tendencia del proyecto Tuning lo que está mostrando además, es un nuevo escenario, tal vez más complejo, en el que educación y desarrollo están relacionados de manera directa con las demandas de una nueva economía global, lo que conduce a precisar si es desde aquí dónde se debe mirar la calidad de la educación superior.

El marco de garantía de la calidad establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y en los sucesivos desarrollos normativos establecidos en España se ha visto, y se verá, en buena medida, condicionado por el devenir que se ha seguido en Europa. Por tanto, es necesario conocer cuál ha sido el camino recorrido hasta ahora en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior el que ha pasado por diferentes etapas (Arranz, 2007, p. 60).

En una breve cronología realizada por Corcuera, (2004), partimos de 1987 con la creación del programa ERASMUS¹, el programa ECTS² (1989), el programa SOCRATES y LEONARDO (1996), Declaración de SOBORNA (1998), Declaración de BOLONIA (1999), Consejo Europeo de Lisboa (2000), Consejo Europeo de Barcelona (2003), Parlamento Europeo (2002), Declaración

¹ ERASMUS (Acrónimo del nombre oficial en inglés: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, “Plan de acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios”).

² ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System “Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos”).

de GRAZ, Asociación de Universidades Europeas (EUA), Comunicado de Berlín (2003), la reunión de BERGEN (2005), la reunión de Londres (2007).

La Declaración de la Soborna suscrita en mayo de 1998 por los ministros representantes de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, instan al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior.

A partir de la (Declaración de Bolonia, 1999) en la que treinta y un países europeos firmaron una declaración conjunta, es el punto de partida del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad.

El propósito del desarrollo de este espacio, supone dotar a Europa de un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, dotando de vitalidad y eficacia los diversos canales

Es importante señalar que “es el estudiante el centro de este sistema, su principal referente, el actor por excelencia, por lo que se ha de valorar su formación más allá aun sabiendo la importancia que hasta este momento se dota a la acumulación de conocimientos” (González, 2006, p. 448).

Nos continua diciendo este autor, que “se trata de dotarle de las competencias necesarias para desenvolverse profesional y personalmente potenciando su autonomía, el pragmatismo, el trabajo en equipo y la formación permanente recurriendo, entre otros, al empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación y la orientación docente” (p. 448). De igual manera, esto nos lleva a plantear los principios básicos que guiarán esta formación en el ámbito de competencias, metodología, herramientas y sistemas de evaluación. La intención es dar una respuesta común y efectiva a las demandas planteadas y al contexto surgido de una política económica, cultural y social internacional.

Interesan por si serian aplicables a URACCAN o la zona, los objetivos que se establecieron en la Declaración de Bolonia (1999) de los que se destacan los siguientes:

1. Adopción de un modelo de titulaciones basadas en dos ciclos principales: un ciclo de grado, con una orientación profesional que facilite la inserción laboral; y un ciclo de posgrado, con una orientación de especialización, investigadora o científica (Máster y Doctorado).
2. Establecimiento del denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), es decir, una unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, que contemple el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas (clases presenciales, trabajos prácticos, trabajo en biblioteca, entre otros).
3. Desarrollo de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable mediante la introducción del suplemento europeo al título (SD).
4. Promoción de la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y el personal técnico-administrativo en Europa.
5. Esfuerzo por la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación, nacional y supranacional.
6. Promoción de la educación y formación continua a lo largo de la vida profesional (p. 2).

Las repercusiones de esta iniciativa son múltiples y afectan no sólo a la estructura de las titulaciones oficiales sino que además supone:

- Definir los contenidos y el perfil profesional de cada titulación;
- Establecer objetivos curriculares básicos que capaciten para el ejercicio profesional;
- Expresar la duración en número de créditos europeos;
- Acercar la duración real de los estudios al número de años que tienen las titulaciones;
- Introducir nuevas titulaciones basadas en contenidos y perfiles profesionales de actualidad;
- Respetar la identidad nacional (tradición cultural y científica), entre otros (p. 3).

Asimismo, también supone modificaciones en muchos elementos del diseño curricular (objetivos, métodos de enseñanza, tutorías, sistemas de evaluación, entre otras), y otorga un mayor protagonismo al profesorado y a los estudiantes al centrarse en el aprendizaje, en lugar de la enseñanza pasiva. Se trata, por tanto, de un cambio paradigmático, pues, el quicio de la reforma no está en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a una nueva estructura, sino en una transformación más profunda que requerirá modificaciones en la mentalidad de la comunidad universitaria (Docampo, 2001).

Por lo tanto, los retos que se plantean con la Declaración de Bolonia pueden plantearse en los siguientes puntos (Arranz, 2007):

- El objetivo de mejorar la competitividad del EEES.
- Desarrollo de la capacidad de atracción del EEES en el ámbito internacional. Europa quiere ser un referente mundial.
- Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

El proceso iniciado en Bolonia supone una excelente oportunidad en todos los países europeos para conseguir (Arranz, 2007):

- Mejorar los sistemas de educación superior,
- Reordenar y adaptar los sistemas universitarios,
- Actualizar los títulos y los planes de estudios, en sus estructuras y en sus contenidos,
- Modernizar los procesos educativos,
- Centrar la formación en los resultados del aprendizaje,
- Mejorar la formación de los futuros profesionales,
- Desarrollar una autonomía en el aprendizaje (aprender a aprender),
- Mejorar la calidad de las instituciones de educación superior,
- Mejorar los procesos y los resultados

En la Convención de Salamanca (Convención de Salamanca, 2001), para las Instituciones Europeas de Educación Superior, la calidad fue considerada como la base fundamental, la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior. Implica entonces, un equilibrio entre la innovación y la tradición, entre la excelencia académica y la pertinencia social y económica, (González, 2006) “significa disponer de unos currícula (sic) coherentes a las demandas del mercado de trabajo y del sistema social y precisa dotar al estudiante de libertad de decisión” (p. 448).

Posteriormente en la reunión de Praga, los ministros adoptaron el (Comunicado de Praga, 2001) y entre las conclusiones más relevantes de ésta, destaca la promoción de la cooperación en

el control y aseguramiento de la calidad, reconociendo el papel fundamental de estos sistemas a la hora de garantizar unos niveles óptimos de excelencia.

Dentro de los avances del proceso podemos mencionar la conferencia de Berlín (2003), en la cual se analizaron los logros y establecer prioridades y los nuevos objetivos para las próximas etapas del EEES. Uno de los parámetros a continuar es el desarrollo de sistemas que garanticen la calidad de la educación superior como una de las piezas fundamentales del establecimiento del espacio común. Respetando el principio de autonomía institucional, se considera necesario establecer criterios y metodologías comunes que han de incorporar las sistemas nacionales de garantía de calidad de los diferentes países (González, 2006).

En la reunión de Bergen Noruega (2005) participan los ministros de educación de 45 países, se integran 5 nuevos países que antes formaban parte de la Unión Soviética (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania), participan además: La Unión Nacional de Estudiantes de Europa (ESIB), la Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior (European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), Asociación de Universidades Europeas (EUA), ERASE y UNESCO-CEPES. Como resultado de esta reunión se firmó el Comunicado de Bergen, en el que se destacan los avances conseguidos hasta el momento y se reitera la necesidad de cumplir los objetivos establecidos en la declaración de Bolonia. La principal aportación de la reunión de Bergen ha sido la aprobación de los Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES.

Basándose en estudios realizados por Geno (1996), Álvarez (1998), Martín (2001) y González (2004), sobre los aportes a la calidad en educación superior desde diferentes modelos y metodologías de evaluación, González (2006) concluye que la garantía de este principio en la construcción del espacio educativo común europeo se caracterizaría por lo siguiente:

1. El estudiante es lo fundamental, por lo tanto, satisfacer al estudiante es lo más importante. Es preciso, las necesidades y expectativa del alumnado, como principal beneficiario de la formación universitaria, sean cubiertas. Por otra parte el personal (docente, de investigación, de administración y de servicio) ha de sentirse satisfecho con su tarea diaria y ser considerado un motor de avance dentro de la organización.
2. La gestión de la calidad se fundamenta en el desarrollo de un proceso continuo y permanente. Los programas de mejora continua son preferibles a las soluciones rápidas.
3. La toma de decisiones se produce como consecuencias de datos y evidencias, no sobre suposiciones y opiniones. Se trata de procesos de actuación sistemáticos y estructurados, basados en información de muy diferente naturaleza, obtenida a través del empleo de instrumentos de recogida de datos como las entrevistas, los cuestionarios, estadísticas oficiales, grupos de discusión, y otros.
4. Se fundamenta en proponer soluciones y no sólo en señalar problemas o deficiencias. Con la evaluación tratamos de detectar aquellos puntos fuertes y débiles de la institución y, en consecuencias, generar propuestas que den una solución efectiva a los problemas planteados y prevengan dificultades posteriores.
5. La calidad depende básicamente de las personas, por tanto, es fundamental la colaboración, el trabajo en equipo, la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, la formación del personal y el desarrollo y crecimiento personal de cada individuo como clave de crecimiento y enriquecimiento de la organización.

6. La calidad implica a toda la organización directa o indirectamente, incluido el alumnado como indiscutible referente (González, 2006, p. 450).

Pues bien en todas o algunas de estas dimensiones, en la medida en que pueden ser interesantes para URACCAN, es donde se enraíza y cobra sentido nuestra propia investigación.

Visto el origen de la inquietud por la calidad y el debate sobre su conceptualización, visto también su especificación por zona geográfica y en especial la unión europea y el modelo Tuning, finalmente dedicamos un breve apartado a la interpretación del enfoque neoliberal de la calidad como un proceso de pertinencia y equidad, teniendo como referente la interpretación hecha por Tobón, et al. (2006).

1.4. La calidad como un proceso de pertinencia y equidad

El enfoque taylorista de la calidad que tienden a seguir las empresas no es más que un enfoque neoliberal. Sólo los más fuertes sobrevivirán, y aplicado a la educación consideramos que cumple perfectamente las premisas del enfoque científico-racional referido por Gairín (1996, p. 37) con respecto a la organización de las instituciones educativas. La calidad es aplicable a todas las actividades que emprenda el ser humano, y por supuesto, desde esa óptica la educación superior debe incorporar este proceso. No obstante, la universidad debe analizar de forma crítica si sigue o no, y en qué medida, el enfoque de calidad que propugna el mercado.

Desde el neoliberalismo y el enfoque economicista-empresarial de la calidad, la educación superior es un servicio que debe venderse a las familias, a los estudiantes, a la sociedad y a las empresas, denominados como hemos visto, consumidores o clientes. Y para evitar la carga semántica demasiado dura que tienen estos dos términos, en el campo educativo, se está acuñando el término usuarios (Tobón et al., 2006, p. 69).

El enfoque de gestión de calidad anclado en las leyes del mercado que están siguiendo muchas universidades en la actualidad, se acomoda a la tendencia creciente de considerar a las universidades como empresas. El incremento de la demanda mundial de educación superior ha dado como resultado una diversidad de proveedores que ofrecen programas docentes transfronterizos. Los proveedores se clasifican en dos categorías: 1) las instituciones tradicionales de educación superior, y 2) los “proveedores nuevos o alternativos”, que se centran principalmente en la enseñanza y la oferta de servicios docentes, normalmente con fines comerciales (Knight, 2007).

En gran medida, desde los estados se está imponiendo la política de la racionalización de recursos, disminución del gasto en educación y presión para que las universidades ofrezcan productos y servicios que les aporten ingresos económicos con el fin de sostenerse. La consecuencia que está arrastrando, es que la oferta esté marcada por la demanda del mercado y por la economía, y no tanto por los procesos de innovación, desarrollos disciplinares, investigaciones y formación integral de los estudiantes, docentes y personal administrativo. Por otra parte, en las universidades privadas, la gestión de la calidad se está orientando en cómo favorecer los ingresos económicos y el lucro, cuando por encima toda universidad, pública o privada debe tener como filosofía ser centro de saber y polo de desarrollo socioeconómico, y no un negocio (Tobón et al., 2006).

Esta concepción de la calidad bajo el paradigma del neoliberalismo, se enfatiza en la competencia entre docentes, investigadores, estudiantes, programas de formación y universidades.

Cada uno de estos actores debe competir entre sí por ser los primeros en cumplir con determinados parámetros de calidad, porque de esto depende:

- El ingreso a las universidades y la permanencia en el puesto en el caso de los docentes;
- La financiación de las investigaciones en los investigadores;
- La tenencia de estudiantes becados en el caso de los programas;
- El recibimiento de recursos del gobierno y la posibilidad de gestionar programas formativos por parte de las universidades (Tobón et al., 2006, p. 70).

Este modelo de gestión de calidad promueve entonces la rivalidad, la comparación y la superación sobre los demás, más que la cooperación y el trabajo en equipo. De esta manera, no se está teniendo presente brindar educación con calidad para todos, de una forma equitativa, como lo señala Marchesi y Martín (1998), pues sólo pueden estudiar los estudiantes con mayores puntajes (y no todos los estudiantes que tienen las condiciones para ello), o investigar los investigadores que demuestren que sus estudios contribuyen a lo social y económico (dejando de lado la investigación básica que muchas veces no tiene una aplicación inmediata).

Bajo la tendencia de plantear la calidad de la educación, cada vez hay una mayor tendencia de asumir la calidad de las universidades sólo por parámetros cuantitativos, e.g. número de artículos científicos publicados, número de proyectos de investigación financiados, número de estudiantes por docente, promedio de gastos por estudiante al año, número de programas de maestría y de doctorado y porcentaje de financiación mediante servicios de asesoría, consultoría, investigación. Cursos de formación continua, y otros. Aunque estos aspectos son relevantes, están en el ámbito de una concepción reduccionista de la calidad. Aunque se ha venido avanzando en establecer indicadores de calidad sobre procesos de formación e investigación, la tendencia principal son los parámetros indicados anteriormente para la calidad (Tobón et al., 2006, p. 71).

Coge sentido recordar lo dicho por Tobón y otros respecto a lo que acontece en México y Colombia, países en cuya órbita nos situamos, y en donde se ha venido generando una tendencia a evaluar a los estudiantes al momento de egresar de las diferentes carreras por parte de los ministerios de educación, para determinar su saber y el grado en que se puede aplicar este saber en analizar y resolver problemas. Si bien es cierto que aporta información valiosa sobre la calidad de los estudios recibidos, se está convirtiendo en el único parámetro para decir cuáles programas, y qué universidades son de calidad, y así es como se presenta a la comunidad, mostrándose la clasificación de las universidades por el puntaje numérico de la media aritmética obtenido de estas pruebas por los estudiantes de cada programa. Esto evidencia, una vez más, que la expresión cuantitativa refleja el pretendido éxito de la calidad en un enfoque reduccionista para la educación superior.

Cuando se busca seleccionar los estudiantes y se les pone a competir entre ellos por un cupo en la universidad, con la pretensión de generar profesionales de calidad y así ser centro de calidad de las mismas universidades, lo que se está haciendo es un proceso de selección social y con ello se está afectando una de las esencias de la educación que es contribuir a una sociedad más justa donde todos los integrantes puedan acceder a los bienes de conocimiento. En este enfoque de la eficacia no se refleja otra cosa que la exclusión social por la vía de la calidad. En este sentido Sabiron (1998, p. 163) sostiene que detrás de esto se esconde la rentabilidad de las universidades y la optimización de los procesos de producción, en este caso del capital humano necesario para el sistema socio-económico establecido. De manera similar lo expresa Coronel (1998, p. 213) al referirse a que este tipo de educación no tiene nada de inocente ni de neutral y que su enorme influencia se está dejando notar como consecuencia del ascenso del movimiento neoconserva-

dor en el terreno educativo. Así la calidad está al servicio de la exclusión, pues pretende tener estudiantes con altas capacidades excluyendo a los demás estudiantes.

En la línea Tobón et al. (2006) plantea

La gestión de la calidad con base en las leyes del mercado fortalece las tres “c”: competitividad, clientes y cambio. Cabe plantearse diversas interrogantes ceñidas de sospechas, que no suelen caer muy bien ante determinadas audiencias: ¿de qué calidad estamos hablando y respecto a qué?, calidad sí pero ¿de qué manera y en qué condiciones?, calidad ¿para qué? y en ¿qué servicios, de qué intereses y de qué sujetos? Al tiempo que es palpable un clima de seducción y fiebre por la calidad en las universidades, también de dudas y hasta temores (p. 72).

La concepción neoliberal de la calidad debe tener una coincidencia del servicio esperado por el cliente y servicio recibido del proveedor, a mayor zona de coincidencia, mayor calidad (Tobón et al., 2006, p.73).

Refiere este autor que la versión de la calidad más cuestionada es la de corte liberal que deslegitima al Estado y deposita sus creencias de eficiencia en el mercado, los clientes y la libre competencia, como recursos mágicos con lo que se quiere estimular la responsabilidad de los sujetos e instituciones en la productividad. Porque la calidad no está carente de valores, al contrario, pero los valores que impone recortan los anchos y profundos territorios de lo educativo bajo el encantamiento de lo objetivo y rigurosamente evaluable y por tanto comparable. Con referencia a lo anterior, consideramos que lo que cuenta como eficacia y eficiencia es el clima institucional y el dominio de competencias docentes certificadas por la investigación como eficaces (Reid, 1997).

La calidad entendida de ese modo neoliberal, resalta el valor central del cliente. Este término, que resulta seductor para muchos, muestra sin disimulos su inclinación comercial y disonante como soporte central de la calidad educativa, constituyendo uno de los términos claves de este modelo, que se erige como referente y destino, norma y regulación de todos los demás componentes: los valores, el liderazgo, las estructuras organizativas, los procesos, las decisiones a tomar y se contrapone con la oportunidad de todos a obtener la mejor educación posible a pesar de la situación socioeconómica que se posea. Es importante comprender los alcances semánticos de la calidad en la educación superior para poder cuestionar y criticar sus estrategias e implicaciones que no resultan aceptables desde un modelo de universidad centrada en la democracia, compensadora de desigualdades, comprometida con la formación de la ciudadanía y de las nuevas condiciones de trabajo, la producción y los servicios (Tobón, et al., 2006).

Resulta claro que la noción de universidad de calidad será radicalmente distinta según la óptica que se adopte. Y la óptica, siempre es ideológica, no sujeta a razones científicas. Levin (1997) analiza esta confrontación de enfoques mediante cuatro conceptos básicos. Eficacia, libertad, equidad y cohesión social. Estos cuatro valores se oponen dos a dos, de modo que al primar excesivamente la libertad se pone en peligro la cohesión social (y a la inversa) y dar prioridad absoluta a la eficacia supone ir en detrimento de la equidad (y viceversa).

Como ya hemos planteado, la calidad es un término polisémico, y sus definiciones se perciben desde distintos puntos de vista, a veces, radicalmente diferentes: la calidad como posesión o demostración de la cualidad o como consideración de jerarquía, número o atributo. Si la educación es una tarea personalizada, aunque su principal objetivo sea la socialización, ha de partir de las potencialidades específicas de cada alumno en concreto, e intentar desarrollarlas al máximo, tanto si son limitadas como superiores. Al final, se trata de que todos los alumnos

puedan encontrar en la educación contenidos significativos y metodologías apropiadas a sus características y necesidades para que así puedan obtener el máximo provecho posible de los aprendizajes realizados y aplicarlos a otros ámbitos de su vida diaria. La calidad no debe estar ligada al elitismo y la exclusividad, debe entenderse como calidad equitativa, y pertinente (Cantón, 2000, p. 206).

La educación superior no debe ser considerada como una mera mercancía. La competitividad entre estudiantes debe ser reemplazada por la competencia del alumno. La educación universitaria, debe continuar procurando la integración social de las capas más desfavorecidas de la población y especialmente en el caso de la diversidad étnica, de aquellos educandos con discapacidad física o carencia económica, pues es deseable que cada vez los más desposeídos puedan graduarse profesionalmente; cuando mayor formación tenemos hay mayor desarrollo, en este sentido es preciso evitar la exclusión o segregación por cualquier causa. Valores como la equidad y solidaridad para todos los estudiantes debe ser irrenunciable.

El reto es:

[...] llevar a cabo procesos de gestión de la calidad en las universidades que trasciendan la ideología neoliberal y se enfoque en los principios de equidad (las mismas oportunidades para todos y no sólo para los mejores) y pertinencia (la educación superior debe ser pertinente al contexto profesional, pero también al contexto social, disciplinar e investigativo, asumiendo las tendencias, las incertidumbres y los posibles cambios en el futuro, visión prospectiva) (Tobón et al. 2006, p. 76)

La calidad entendida de forma pluralista trata de responder de forma equilibrada a las demandas de mayor calidad, mayor igualdad, mayor variedad, mayor eficiencia y mayor margen de libertad (Marchesi y Martin, 1998).

La gestión de la calidad con base en los principios de equidad y pertinencia en las universidades debe articular cuatro aspectos básicos: ser una construcción basada en el diálogo y el acuerdo; tener presente las funciones esenciales de la universidad (formación, extensión e investigación); desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad con base en normas, y practicar continuamente una filosofía de la calidad en el trabajo cotidiano basado en el mejoramiento continuo de lo que se hace.

Algunas de las acciones para llevar a cabo la gestión de calidad con equidad y pertinencia según Tobón et al. (2006) las exponemos a continuación:

Construir un concepto de calidad mediante el diálogo y por consenso en la universidad, el cual se basa en la equidad de los procesos de formación. Todo sistema de gestión de calidad debe ser una construcción colectiva con el fin de que se involucren todos los actores, y no un asunto de uno o varios expertos.

Gestionar la calidad en las universidades buscando que la investigación, la formación y la extensión sean pertinentes en diferentes contextos (sociales, profesionales, disciplinares y científicos).

Planear la gestión de calidad articulando a la equidad y pertinencia los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad.

Buscar desarrollar la misión de la universidad sin que esta sea bloqueada por la búsqueda de productividad, crecimiento físico y rentabilidad financiera.

Evaluar y medir la calidad con criterios amplios que reflejen la integridad de los procesos universitarios, con información cuantitativa y cualitativa (cursiva añadida).

Construir un modelo propio de calidad, basado en algún modelo estándar, que refleje tanto los propósitos, como los procesos para alcanzarlos (administrativos y académicos) y los resultados.

Establecer planes de mejora semestrales o anuales, con el fin de realizar un diagnóstico global de cómo se está llevando a cabo la investigación, la formación y la extensión, para establecer las mejoras respectivas, como se debe ser propio de toda organización que aprende.

Construir con la comunidad universitaria una filosofía de la calidad basada en la planeación y corrección oportuna de los errores, la orientación hacia el logro de los fines y la adopción a los problemas y situaciones de caos e incertidumbre. Esto va más allá de seguir procesos documentados y apegarse a la norma (p. 77).

1.5. Evaluación de la calidad

El interés por la calidad educativa, está creando nuevas demandas a la evaluación, en la que se exige no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino también ampliar sus perspectivas de tal manera que permita la rendición de cuentas del sistema y la construcción de propuestas para su mejora. Hoy la evaluación es uno de los ámbitos de mayor intervención en las instituciones educativas, ha adquirido una importancia no sólo para identificar en el nivel del aprendizaje en el que se encuentra un estudiante, sino también en el nivel de calidad de las propias instituciones. Así, la evaluación hoy en día es símbolo de garantía de que las instituciones de educación superior, en este caso ofrecen un servicio de calidad, reconocimiento que marca las fronteras entre los ámbitos nacional e internacional (Álvarez Basabe, 2008).

Para nosotros, reflexionar y acotar lo que hoy se denomina evaluación de la calidad es muy importante para este estudio.

Con referencia a lo anterior, para entender este proceso de evaluación de la educación superior se necesita profundizar en el concepto de evaluación y en la aportación que sobre el tema han realizado diferentes autores.

El término evaluación se ha caracterizado por la multiplicidad de elementos implicados, proporcionada en gran medida por el hincapié que cada autor ha realizado en una u otra dimensión (objetivos, antecedentes, contexto, resultados, actividades, usuarios, entre otros) (Fernández Ballesteros, 1995).

Tyler (1942) se ciñe en determinar el grado en que los objetivos de un programa han sido alcanzados; Cambell y Stanley (1963) investigan qué aspectos del programa a evaluar son los causantes exitosos frente aquellos que no han resultado de utilidad; Scriven (1967) se centra en la determinación del mérito o del valor del objeto de la evaluación; Weiss (1972) y Wholey (1983) resaltan la posible utilidad que los resultados evaluativos pueden tener en un contexto caracterizado por las implicaciones políticas; Stake (1978) da respuesta a las necesidades que plantean los distintos agentes en un proceso de evaluación; Patton (1978) enfatiza principalmente la utilidad de los resultados para los agentes responsables y ejecutores de los programas; Cronbach (1982) y Stufflebeam y Shinkfiel (1987) se orienta hacia la provisión de información para la toma de decisiones; Rossi y Freeman (1985), potencian la evaluación basada en la teoría; Conner y Hendriks (1990) plantean la evaluación desde la utilidad que pueden tener sus resultados a los distintos

niveles implicados mediante la información que demandan; De la Orden (1997) juicio de valor sobre una realidad.

En la literatura actual existe consenso sobre las siguientes ideas:

- La evaluación supone la emisión de juicios de valor sobre el programa o servicio que es objeto de estudio.
- La emisión de juicios de valor ha de sustentarse y justificarse sobre la investigación sistemática que recoja datos válidos sobre los efectos, resultados y objetivos del programa o servicio evaluado.
- Los resultados de la evaluación han de ser útiles a los diversos agentes implicados (Holgado, 2002, p. 29).

En este propósito ¿Para qué evaluar?: debe considerarse el aspecto dinámico de la evaluación, que permita detectar las fortalezas y debilidades y focalizar las decisiones y acciones hacia la mejora continua, (Stufflebeam y Shinkfiel 1987). Según The Joint Committee on standards for Educational Evaluation (1981, 1994) y The programan Evaluation Standards (American Evaluation Association, 2000), este aspecto de mejora ha de cumplir cuatro condiciones básicas, que han de sustentarse en la cooperación entre evaluadores y promotores de las evaluaciones, en concreto:

- Utilidad para los distintos agentes implicados en aquello que se evalúa, de forma que haga especial énfasis en proporcionar informes claros que reporten la información oportuna, así como posibles soluciones para mejorar las debilidades detectadas.
- Factibilidad, deben emplearse procedimientos de evaluación cuya realización sea viable.
- Ética, las evaluaciones deben respetar el principio de honradez de los resultados, así como proteger los derechos de las partes implicadas. Además, en el informe final de evaluación deben presentarse todos los resultados.
- Exactitud, las evaluaciones deben describir con claridad el objeto de estudio. Además deben estar libres de influencias y proporcionar unas conclusiones válidas y fiables (Álvarez Basabe, 2008).

La evaluación institucional podemos, por lo tanto, acotarla (Joint Committee, 1981, 1994; Stufflebeam y Shinkfiel (1987); Alvira, 1991, Fernández-Ballesteros, 1995) como el proceso sistemático y científico basado en una metodología específica por el que se llega a emitir juicios de valor válidos y fiables sobre las distintas dimensiones institucionales evaluadas. Además, bajo la premisa de utilidad que ha de guiar toda buena evaluación, los resultados obtenidos deberían emplearse en la institución en la mejora continua de sus actividades. Álvarez Basabe (2008), siguiendo a Volkwein et al., (1995), dice que a este planteamiento, a veces, se le denomina la búsqueda de la excelencia.

Cuando el Joint Committee on Standars for Educational Evaluation (López, 1998) define la evaluación como *“enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa, se afirma que en la evaluación se hace un juicio y se le da un valor”* (Pág. 103). Gracias a estas dos características la evaluación se convierte en el centro de la actividad institucional para ayudar a esclarecer la calidad educativa. No basta con conocer cómo se hace lo que se hace, sino que es básico que lo que se

hace tenga un valor que permita interpretar cuánto de su peso contribuye a lograr la calidad que se busca (Perry, 1991).

La calidad puede ser evaluada desde tres enfoques: interno, externo y sistémico (como conjugación de los dos anteriores). En el enfoque interno, la calidad se asocia principalmente con estándares cuantitativos, con indicadores objetivos, como número de profesores, nivel de educación de los mismos, tiempo de dedicación (de los mismos) a instrucción, carga académica, deserción, número de grupos de investigación, cantidad y alcance de publicaciones e investigaciones, entre otras. Pero también se identifican algunas variables cualitativas, como la estructura y flexibilidad curricular, las estrategias pedagógicas utilizadas, el liderazgo y la coherencia de los procesos de organización, administración y gestión, y el ambiente institucional.

Desde el enfoque externo de la calidad, esto se asocia con la respuesta que la educación en sus diferentes niveles, da a las expectativas o percepciones de la sociedad, respuesta que se plantea en torno a objetivos pedagógicos que precisan el alcance esperado de los procesos de formación. En este enfoque se relacionan variables referentes al compromiso con la equidad, el estudio de los problemas de la sociedad y las propuestas de solución a los mismos, el impulso a una cultura cívica que amplíe la democracia y la haga sostenible, la formación integral, el análisis de los proyectos educativos verificando si responden a las competencias exigidas en la demanda de la sociedad, las concepciones filosóficas de la educación, las políticas curriculares de flexibilidad, interdisciplinariedad, evaluación y rediseño curricular, la formación para la competitividad y la investigación, la vigencia en la demanda de las disciplinas y sus áreas de estudio del conocimiento, entre otros referentes que, en últimas, se centran en el impacto y la satisfacción de necesidades integrales de la sociedad (Álvarez Basabe, 2008).

El enfoque sistémico plantea que el desarrollo de la calidad debe iniciarse por la atención al contexto social de la misma, debe continuar teniendo en cuenta los insumos, proseguir a la vigilancia de los procesos que transforman dichos insumos, terminar con las propiedades del producto y medir más adelante el impacto que tal producto tiene en la sociedad a la que le llega.

Las instituciones de educación superior, han hecho replanteamientos tanto de sus propósitos como de sus estructuras organizativas, debido a los cambios producidos en el mundo y a la exigencia de calidad en sus procesos y resultados, como una manera de participar y encarar el desarrollo y la generación de nuevo saber, la consolidación de las culturas y la formación de los nuevos ciudadanos del mundo, entre otros. La calidad asociada, entre otras, con la capacidad que tiene la institución para el cambio y adaptación al mismo, contribuye dentro de la institución, de manera integrada y dinámica, a conseguir la calidad educativa (López, 1998, Mateo, 2000).

Esto no es sencillo, pues en primera instancia la institución debe saber qué es lo que tiene que hacer, para qué lo va a hacer y cómo lo va a hacer para luego si garantizar que eso que hace está contenido de referentes de calidad. En este punto cobra importancia la evaluación cuyo aporte es saber cómo se realizan las actividades de la institución, la valoración de las mismas en función de establecer si existe coherencia entre los objetivos o propósitos que se plantea y lo que realmente se realiza y finalmente, su valor agregado (Álvarez Basabe, 2008, p. 38).

1.5.1. La Evaluación Institucional

Frente a estos diversos desarrollos y tendencias propuestas por los autores, la evaluación en las instituciones educativas ha sido asumida y desarrollada de diferentes maneras. Sin embargo, como señala Trinidad (1995), casi todas se refieren a aspectos como:

- Establecer un juicio de valor;
- Integrarse en la actividad educativa;
- Ser una reflexión sistemática;
- Facilitar la mejora institucional;
- Ser permanente;
- Ayudar a comprender la realidad;
- Facilitar la toma de decisiones;
- Exigir por parte de quien lo inicia la voluntad de reflexionar

Para el caso de la evaluación institucional, el proceso de evaluación es también complejo, además de las características anteriores depende además de la perspectiva o importancia de parámetros como:

- Evaluación interna-externa.
- Evaluación cualitativa- cuantitativa.
- Evaluación sumativa- formativa (Scriven, 1991).

En general la evaluación institucional de la educación superior siempre ha sido preocupación tanto del Estado como de las instituciones (Álvarez Basabe, 2008). Nadie duda de la necesidad de evaluar la institución, lo que preocupa es cómo hacerlo y quiénes lo deben hacer. Como dice, Gago, (1999), “comparar diferenciar y preferir son actividades evaluatorias” (P. 94) y estas tres acciones son necesarias y útiles para tomar decisiones y proponer acciones de mejora en la institución universitaria, en otras palabras, es la tarea de la evaluación institucional. Pero ello no es tan fácil, es necesario definir lo que se debe evaluar, la manera de hacerlo y la reflexión sobre quiénes participarán en el proceso. Además desarrollar un proceso que se caracterice por su precisión, objetividad congruencia, utilidad, credibilidad, pertinencia entre otras (Chinapah, 1996; Gago, 1999).

La evaluación institucional, también se ha constituido en herramienta de política pública, pues los avances que se han hecho en el desarrollo cualitativo de la educación superior, han sido motivo de normalización y de empuje, explicitados a través de las políticas nacionales e internacionales. Fue la experiencia en las universidades y la evaluación hecha por sus directivos, que llevó a que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), formulara que lo esencial para la calidad educativa es la autoevaluación interna y un examen externo, realizado con transparencia y por expertos independientes (Álvarez Basabe, 2008, p. 43).

Los procesos de evaluación institucional además de buscar garantizar siempre la calidad del sistema, la mejora continua de las instituciones, el cumplimiento de los estándares nacionales e internacionales, el cumplimiento de la misión, debe poco a poco construir la cultura de calidad tanto interna como externa en las instituciones (González, 2000; Mateo, 2000), esta es la que garantiza la permanencia de los procesos de evaluación y su mejoramiento progresivo.

En general hoy en el mundo de la educación superior, la evaluación institucional se hace combinando las perspectivas desde una mirada interna a manera de autoevaluación y también desde una perspectiva externa (Mateo, 2000; Bricall, 2000); pues cualquiera por sí sola es insuficiente. Es precisamente la combinación de la autoevaluación y la evaluación externa, lo que le da transparencia y credibilidad ante la opinión pública, de una parte, y de otra, la que permite la comparación entre instituciones, entre regiones y entre países (Álvarez Basabe, 2008).

Actualmente en las instituciones de educación superior se llevan a cabo tres formas de evaluación institucional, de acuerdo a los fines que se persigue:

- Evaluación Interna o autoevaluación. Es donde nos situamos nosotros en esta investigación
- Evaluación externa.
- Acreditación.

En el modelo de autoevaluación, la responsabilidad en la iniciativa, diseño y ejecución de la misma se sitúa en la propia institución educativa. En general la autoevaluación estuvo muy relacionada con grupos de investigación institucional que tenían por fin evaluar programas, escoger información relevante para la planificación y asignación de recursos (Trinidad, 1995).

La autoevaluación es un sistema continuo y objetivo de controlar la calidad educativa, que una institución emplea para comprender y planificar el desarrollo de sus programas y las actividades que lo sustentan (Thirtschler, 1981, citado por Trinidad, 1998). La autoevaluación servirá como parte integral de planificación de la gestión recogiendo información para la toma de decisiones (Blackwell, 1979, citado por Trinidad, 1998). En ese doble sentido, ambos autores manifiestan la importancia de la autoevaluación para la mejora de la calidad y la gestión de la institución educativa.

En el proceso de autoevaluación es necesario que participe toda la comunidad educativa de la institución incluyendo el equipo directivo, comités académicos, profesores, investigadores, alumnos y equipos administrativos, pues la característica fundamental de la autoevaluación es que ésta sea voluntaria y no decidida por organismos externos (Álvarez Basabe, 2008).

La autoevaluación puede ser global o parcial según se trate de mirar la totalidad de los procesos o sólo algunos aspectos de la institución.

Hay ventajas que se le han señalado a la autoevaluación como indica Mateo (2000):

- El seguimiento continuo de las actividades que son evaluadas.
- La facilidad de pasar a la acción, ya que existe menos resistencia a los cambios por parte de la comunidad educativa, que en la evaluación externa.
- Las responsabilidades asumidas por las personas durante la autoevaluación, sirven para estimular la puesta en marcha de las actividades de mejora.

Pero también se le han señalado algunas desventajas como advierte Álvarez Basabe (2008):

- El peligro de que la autoevaluación se convierta en una evaluación-justificación, debido a la falta de distancia emocional y que los propios implicados la conviertan en autojustificación.
- La resistencia de algunos profesores a ser observados y objeto de evaluación.
- El carácter individualista de la función docente.
- La carencia de tiempo.
- La falta de apoyo técnico.
- La falta de credibilidad.
- La ocultación de los problemas sustantivos.
- La impaciencia por obtener los resultados.

A todo lo cual se puede agregar que la autoevaluación es vista también como un indicativo del cambio de autogobierno (Harvey & Knight, 1996).

El referente centroamericano sobre autoevaluación lo encontramos en el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES) el cual en su guía de autoevaluación institucional (2010) la define como “un proceso participativo, permanente, integral y sistemático de reflexión y análisis crítico colectivo, que valora la calidad de los procesos educativos y en general el quehacer de la institución con el objeto de mejorar su calidad” (p. 6).

Estos procesos de autoevaluación, permitirá a las instituciones de educación superior, La reflexión y análisis crítico que conlleva a la institución a:

- Describir su situación actual
- Fundamentar un juicio crítico sobre sus fortalezas y debilidades, y
- Fundamentar un plan prospectivo de mejoramiento” (SICEVAES, 2010).

En Nicaragua, como antecedente inmediato de proceso de autoevaluación, en el año 2001, el gobierno suscribe un contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)³ para implementar el proyecto de modernización y acreditación de la educación terciaria. El objetivo principal del proyecto es iniciar procesos de autoevaluación en las universidades y diseñar un sistema nacional de acreditación.

En el marco del proceso del proyecto de modernización y acreditación de educación terciaria, para la URACCAN, el referente teórico inmediato utilizado fue el del Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA) adaptando la guía del Sistema Centro Americano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) los cuales se adecuaron al contexto particular de la misma (URACCAN, 2004). En este sentido la definición adoptada sobre autoevaluación es “el estudio de reflexión y análisis crítico que hacen los miembros de la comunidad universitaria para fundamentar un juicio crítico sobre sus fortalezas y debilidades; y establecer un plan prospectivo de mejoramiento de la calidad”. A lo que cabe añadir que se concibe como “un proceso formativo y participativo que potencia las capacidades y compromisos de los actores involucrados, y obliga a la institución a ser creativa e innovadora para cumplir su misión” (URACCAN, 2004, p. 18).

Con respecto a la evaluación externa, ésta es realizada por agentes externos a la institución educativa. Puede ser promovida desde dentro o fuera de la institución. Como la autoevaluación, la evaluación externa puede ser global de toda la institución o sólo de alguna unidad o programa. Algunos señalan que si el inconveniente de la autoevaluación es la falta de objetividad, parece ser que la objetividad es la principal ventaja de la evaluación externa ya que es mucho más objetivo confiar la evaluación a personas cuya libertad para enjuiciar la institución esté garantizada (González, 2000 en Álvarez Basabe 2008). Aunque se señalan algunos riesgos para la evaluación externa como el no llegar a conocer la realidad porque:

- La evaluación se convierta a los ojos de la comunidad educativa en un mecanismo de control.
- Existan presiones, desde una y otra parte por conseguir información rápida y sesgada.
- Se condiciona al observador para que dé información con un sentido determinado.
- Se utiliza la información del evaluador externo de forma partidista, arbitraria e interesada.
- Se pretende dirigir la evaluación para que llegue sólo a personas, lugares y problemas que interesa.

³ Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Banco Interamericano de Desarrollo, Proyecto de Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria. Documento Marco: La evaluación institucional en el subsistema de educación terciaria en Nicaragua. Managua, Nicaragua. 2002.

- La actitud reacia de los evaluados hacia los evaluadores, sesga la información (González, 2000).

La evaluación externa es desarrollada a través de la revisión de pares, que incluye la visita a la institución y la constatación del informe de autoevaluación, con instrumentos propios del equipo evaluador. Para esta evaluación son requeridos pares académicos respetables (Harvey y Night, 1996). Los pares académicos son profesores, investigadores y expertos de altas calidades ajenos a la institución evaluada. Los sistemas de evaluación externa de la calidad, se comenzaron a usar más en Europa que en otras partes del mundo y han favorecido el desarrollo de las instituciones (Brennan & Shah, 2000).

1.5.2. La Acreditación

La evaluación, casi siempre va vinculada a la certificación, a dar fe, a dar cuenta de que algo que se ofrece es de calidad. Por ello es necesario que antes de entrar a trabajar el tema de la acreditación, se aclaren algunos conceptos.

Se denomina acreditación al proceso de evaluación llevado a cabo por un organismo externo a la institución de educación superior y generalmente independiente de los gobiernos, cuyo objetivo es garantizar a los ciudadanos, que son alcanzados ciertos niveles de calidad previamente definidos de las instituciones de educación superior (Liston, 1999 en UEALC, 2003, p. 22).

Los elementos esenciales de la acreditación son:

- Una clara afirmación de los objetivos educativos.
- Un auto-estudio dirigido, enfocado sobre los objetivos.
- Una evaluación in situ, llevada a cabo por un selecto grupo de pares (evaluación externa).
- Una decisión por una comisión independiente de que la institución o el programa son dignos de la acreditación (Álvarez Basabe, 2008).

Los procesos de acreditación, comenzaron por evaluar cada uno de los programas académicos de la universidad, hoy en día, también se hace la acreditación de las instituciones educativas en general.

La acreditación es fundamentalmente un proceso al cual se accede de manera voluntaria, de ahí que se la caracterice como un sistema autorregulador, no evalúa la calidad absoluta, sino la relación entre finalidades, propuestas y resultados. En Europa es muy común la acreditación como pre-requisito, no solo para el reconocimiento de grados y diplomas sino también para la distribución de fondos (Brennan y Shah, 2000). Como se ha afirmado antes, su finalidad es dar cuenta a la sociedad que la institución o programa, tiene la calidad que dice tener, es lo que dice que es y hace lo que dice que hace. Es de destacar que en este proceso también están presentes y complementándose la evaluación interna o autoevaluación y la evaluación externa o evaluación de pares.

La función central del equipo evaluador es encontrar la coherencia entre lo que la universidad postula en su misión y proyecto educativo y lo que hace y se refleja en sus diferentes procesos y prácticas educativas. En este sentido, nosotros nos ubicamos en este papel desde el punto de vista interno, de evaluación interna, aunque no sea para acreditar. Últimamente, han asegurado los investigadores en este campo que la acreditación evoluciona además hacia la mejora aunque no sea su objeto expreso (Brennan & Shah, 2000; Van Damme, 2000). Así como la autoevaluación es un proceso autorregulado y no necesariamente público, la acreditación sí

tiene como objetivo una resolución pública que dé cuenta a la sociedad de la calidad institucional y de sus programas.

La acreditación es el método de garantía externa de la calidad más utilizado. La acreditación asegura un nivel específico de calidad conforme a la misión de la institución, los objetivos del programa o programas y las expectativas de distintos actores implicados, incluidos estudiantes y empleadores. El proceso suele traducirse en la concesión de un reconocimiento durante un período limitado.

Hablando de la acreditación (Sanyal y Martín, 2007), nos presentan las razones que la justifican, los factores que han hecho que la adopción de la acreditación sea aconsejable en la actualidad para la garantía de la calidad son:

- El creciente número de proveedores de educación superior.
- Las instituciones de educación superior se enfrentan a un mundo cada vez más competitivo.
- A medida que los proveedores de educación superior se diversifican, crece la demanda de educación certificada.
- Un título otorgado por una institución debe tener una garantía. La acreditación es una forma de proporcionar esta garantía.

En consecuencia, dentro de los propósitos de la acreditación asegura:

- Control de calidad (estándares mínimos) en la educación superior;
- Rendición de cuentas y transparencia;
- Mejora de la calidad, y
- Facilidades para la movilidad estudiantil. (Sanyal y Martín, 2007, p. 154).

Asimismo, el control de calidad asegura que la educación superior cumple con los requisitos mínimos de calidad en cuanto a insumos, procesos y resultados. Estos requisitos mínimos necesitan una revisión urgente para proteger el interés de los actores implicados y salvaguardar los objetivos de desarrollo nacionales (Sanyal y Martín, 2007).

Al mismo tiempo expresan estas autoras, que el proceso de acreditación proporciona transparencia en el funcionamiento del sistema de educación superior. “La identificación de debilidades a lo largo del proceso de acreditación permite al sistema adoptar medidas correctivas y mejorar la calidad. El espíritu competitivo resultante de la acreditación también contribuye a mejorar la calidad” (p. 154).

En relación a la acreditación, (Sanyal y Martín, 2007, pp. 154-155), han identificado siete grandes tipos de acreditación, las que nombramos a continuación:

1. Acreditación voluntaria versus acreditación obligatoria. La principal distinción en la acreditación es si ésta es obligatoria o voluntaria. Un sistema de acreditación obligatoria requiere que todas las instituciones o programas se sometan periódicamente al proceso de acreditación. Estos sistemas suelen ocuparse de comprobar los estándares mínimos. La formación del profesorado y los programas que preparan a los estudiantes para ejercer profesiones vitales del país pueden requerir acreditación obligatoria. Aunque, la mayoría de los sistemas de acreditación son voluntarios. Las instituciones solicitan la acreditación.

2. Adecuación para el objetivo versus enfoque basado en estándares. El enfoque de la adecuación para el objetivo comprueba si la institución de educación superior o el programa logran el propósito que se plantearon (misión) y verifica si es aceptable (adecuada al objetivo). El enfoque de la adecuación para el objetivo se considera más apropiado para la mejora de la calidad. En el enfoque basado en estándares se establecen parámetros muy detallados para los distintos aspectos de la calidad de una institución o un programa. Todas las instituciones o programas deben cumplir estos estándares. Los datos recopilados se evalúan en función de pautas generales más que de cada estándar en particular. Esto significa que una institución o un programa podría resultar deficiente en un campo, pero tener puntos fuertes compensatorios en otros y merecer la acreditación. El enfoque basado en estándares asegura que se cumplan los requisitos mínimos, lo cual garantiza la conformidad con los estándares y la rendición de cuentas.
3. Acreditación por cobertura geográfica. La garantía de la calidad y la acreditación debe contextualizarse. La acreditación geográfica se subdivide en cuatro categorías:
 - Acreditación en el ámbito subnacional.
 - Acreditación en el ámbito nacional.
 - Acreditación en el ámbito regional.
 - Acreditación en el ámbito internacional.
4. Acreditación por control de la educación superior. En algunos países sólo se han instaurado sistemas de acreditación para el sector privado. Hay otros países que empiezan a cuestionarse si las instituciones públicas también deberían rendir cuentas. Por consiguiente, debería exigirse la acreditación tanto a proveedores públicos y privados.
5. Acreditación por tipo de educación superior (universidades e instituciones no universitarias de educación superior).

En algunos países, la acreditación se aplica tanto a las universidades como a las instituciones terciarias no universitarias. Dado que sus objetivos difieren (unas son académicas y otras suelen estar orientadas al empleo o a una formación aplicada) y los procedimientos y criterios de la acreditación pueden ser distintos, y en consecuencia se necesitan diferentes agencias de acreditación.
6. Acreditación por unidad de análisis. La acreditación puede aplicarse a la totalidad de una institución y sus programas o a un conjunto seleccionado de programas. El centro de atención varía. Sin embargo, para que la acreditación institucional sea efectiva, ésta no puede ignorar los programas académicos, al igual que la acreditación de programas tampoco puede ignorar el cumplimiento o no de los objetivos de la institución. Ambas acreditaciones son complementarias.
7. Acreditación de la educación superior a distancia. La educación superior a distancia ha ganado terreno en todo el mundo y su calidad se ha puesto en tela de juicio. Por consiguiente, se necesita una acreditación especial para proteger los intereses de los estudiantes y de los países en los que ofrece este tipo de educación.

Como ya se ha señalado la acreditación es un proceso, en el que la imagen que la comunidad académica y los demás actores implicados en la educación superior deben tener de las instituciones es la de una organización sólida, cohesionada, autocrítica y respetable que salvaguarda su misión, los estándares académicos y el compromiso dentro del marco de los intereses de los actores implicados (Sanyal y Martín, 2007).

Según la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE), el proceso de acreditación empieza con el establecimiento de una agencia de acreditación con nueve principios de funcionamiento:

1. Considerar el cliente como centro de atención;
2. Liderazgo sólido;
3. Participación de los actores implicados;
4. Centrarse en los indicadores de entrada, proceso y resultados;
5. Toma de decisiones basada en pruebas;
6. Reconocimiento de la mejora continua;
7. Permitir la autonomía institucional en asuntos académicos;
8. Optimizar los beneficios de los actores implicados y;
9. Garantizar el seguimiento de las acciones de mejora.

Algunos sistemas voluntario de acreditación ha establecido como condición previa a ésta que las instituciones de educación superior pasen la fase de elegibilidad. Superada esta fase, pueden optar a la acreditación (Sanyal y Martín, 2007).

Siguiendo a Sanyal y Martín (2007), incluimos los criterios de elegibilidad generales para las instituciones que solicitan la acreditación:

- Deberán ser capaces de demostrar que han considerado todas las opciones estratégicas a su disposición para el desarrollo académico y que se comprometen con la mejora continua de sus actividades académicas.
- Deberán poder demostrar que cumplen con los requisitos de auditoría de la calidad. Para ello, las instituciones y programas deben cumplir entre otros con los siguientes criterios:
 1. Misión.
 2. Gobierno y administración.
 3. Recursos humanos.
 4. Programas educativos.
 5. Estándares académicos.
 6. Calidad de las oportunidades de aprendizaje.
 7. Gestión y mejora de la calidad.
 8. Investigación y otras actividades académicas.
 9. Implicación con la comunidad.
 10. Planes de desarrollo consolidados.

Deben existir, evidencias de verificación y toma de decisiones, de modo que, la comprobación de que se están cumpliendo los estándares o criterios de calidad depende de los datos tanto cualitativos como cuantitativos, obtenidos de los dos métodos más usados para comprobar si una institución cumple con los criterios mencionados anteriormente, el informe de autoevaluación y la evaluación de pares externos (Sanyal y Martín, 2007).

Seguidamente, según estas autoras, a partir del informe del equipo de revisión, la agencia de acreditación toma la decisión final o recomienda a la autoridad correspondiente que tome una determinada decisión. Una vez tomada, se comunica la decisión, la agencia de acreditación lleva a cabo las tareas de seguimiento.

En la actualidad, la gestión del sistema de acreditación, en la mayoría de los casos, los pone en marcha el gobierno y sirven para ejercer funciones de control de calidad, en otros suelen ser organizaciones profesionales o entes autónomos. No obstante, los procedimientos de acreditación deben conservar siempre su objetividad y llevarse a cabo con autonomía, es decir con independencia, sin interferencias partidarias del gobierno, las instituciones académicas o los colegios profesionales (Sanyal y Martín, 2007, p. 156).

En relación con esto último estas investigadoras nos presentan que, los tipos de acreditación, requieren diferentes tipos de mecanismos de afiliación, que pueden clasificarse en cuatro grupos:

1. La agencia puede ser gubernamental y responsable de parte del sector de la educación superior.
2. La agencia puede ser totalmente independiente del gobierno en lo que se refiere a su creación y en gran medida en cuanto a funcionamiento.
3. La agencia puede ser una entidad intermedia o estar constituida bajo una organización intermedia local.
4. Las asociaciones profesionales pueden establecerse sin que jueguen ningún papel los gobiernos o las instituciones de educación superior.

En este punto de la acreditación, Sanyal y Martín (2007) destacan algunos aspectos. Primero, la calidad de la educación superior es asunto de interés nacional y el gobierno debe jugar su papel y este debe ser garantizado por cualquier agencia. Segundo, con el aumento de la oferta de educación transfronteriza, los gobiernos deben tener la capacidad organizativa y logística para garantizar la calidad por medio de la acreditación.

Con referencia a lo anterior, cuando el propósito de la acreditación es un requisito académico o profesional, el papel del gobierno debería ser meramente regulador, y las instituciones y las agencias deberían tener más peso en este caso.

Es importante destacar lo planteado por Sanyal y Martín (2007), para que una agencia de acreditación se gestione con eficacia, debe realizar la rendición de cuentas ante sus grupos de interés. La Red Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA) recomienda los siguientes procedimientos de rendición de cuentas:

1. Los grupos de interés deberían disponer fácilmente de la política sobre la garantía de la calidad de la agencia.
2. La agencia debería demostrar que:
 - a) Sus actividades y resultados reflejan su misión y objetivos para la garantía de la calidad;
 - b) Hacen cumplir un mecanismo para evitar un conflicto de intereses en el trabajo de los revisores externos;
 - c) Si subcontrata alguna parte de su trabajo de acreditación, en especial la producción de materiales, dispone de mecanismos para garantizar la calidad de los mismos;
 - d) Dispone de procedimientos de garantía interna de la calidad, incluidos un mecanismo de retroalimentación, un mecanismo interno de reflexión y un mecanismo de retroalimentación externa para enriquecer y reforzar su propio desarrollo y mejora.
3. Las autoridades pertinentes deben llevar a cabo una revisión externa, periódica y obligatoria de las actividades de la agencia.

En este mismo orden y dirección, los asuntos que están en juego en el proceso de la acreditación como garantía de la calidad siguiendo a Sanyal y Martín (2007) son:

- La primera cuestión en la acreditación es la definición y medición de la calidad. La calidad significa cosas distintas para los diferentes actores implicados. Es difícil conciliarlas todas, así que la definición de calidad es en sí misma un proceso político.
- Independientemente del modelo de calidad adoptado, hay muchos problemas metodológicos relacionados con la medición de la calidad. Muchas características no son susceptibles de ser medidas y deben calcularse por medio de variables sustitutivas.
- La parte de autoevaluación debe ser objetiva de parte de las IES que solicitan el proceso de acreditación, la autoevaluación no debe estar sesgada en triunfalismos y ser poco crítica para cumplir los indicadores en el mundo competitivo.
- La selección de pares para que actúen como evaluadores externos podría ser influenciada por las instituciones para conseguir la acreditación.
- A pesar de los grandes esfuerzos realizados, hasta el momento los procesos de acreditación no han sido capaces de controlar la corrupción en la educación superior.
- Los países en vías de desarrollo se enfrentan a graves problemas a la hora de poner en marcha mecanismos eficaces de acreditación debido a la falta de recursos humanos y financieros adecuados.
- Los mecanismos de acreditación podrían tener una agenda oculta para mantener a las instituciones nuevas y a veces competentes fuera del grupo principal.
- Es un imperativo que las agencias de acreditación conserven su independencia del gobierno a fin de mantener su credibilidad, aunque esto no siempre resulta fácil. Los gobiernos suelen tratar de controlar las agencias de forma oficial (ocupando puestos en sus órganos de gobierno) o extraoficialmente.
- Algunos autores han expresado serias reservas sobre la acreditación, por ejemplo, Lee Harvey (2004) manifestó que “La acreditación no es ni neutral ni benévola, no es apolítica. Más bien al contrario, el camino hacia la acreditación es marcadamente político y se trata sobre todo de un cambio oculto detrás de una nueva ideología de gestión pública bajo el manto de la demanda consumista y la conformidad europea.” Si el cambio de poder no asegura la calidad, la acreditación se convierte en un ejercicio inútil (Sanyal y Martín, 2007, p. 157).
- Finalmente, la rendición de cuentas de las agencias de acreditación es otro importante asunto que está en juego. “Algunas organizaciones que dicen acreditar también resultan ser falsas [...] Quid custodiet ipsos custodes “quien vigilará a los guardianes”” (Hermes, 2005).

1.6. Indicadores de calidad en la universidad Española

Junto al tema de la acreditación, para nosotros es importante el subtema de los indicadores en general, y de manera particular interesa destacar como ha sido desarrollado y resuelto en la universidad española, en la medida que se convierte en el referente teórico de esta tesis y

específicamente la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En ese sentido, ¿qué pasa con los indicadores?, ¿cómo lo resuelven en España a título de ejemplo?

Un indicador es “un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa” (Tiana, 1997) y como tal resulta siempre de una construcción y un consenso. Al mismo tiempo, este y otros autores señalan que es importante el diseño de sistemas de indicadores, y no una colección de ellos, para generar información más amplia y precisa sobre un sistema educativo. Mayor es la discusión, sin embargo, sobre la cantidad pertinente de indicadores para dar cuenta de sus principales tendencias.

Resulta oportuno lo planteado por Porto (2005), siguiendo a Mora (1999):

Nadie discute en la actualidad que la información cuantitativa y cualitativa sobre el funcionamiento de las universidades es escasa. De ahí que algunos autores defiendan la necesidad de un sistema de indicadores que refleje claramente la situación de las universidades, que permita analizar cómo funciona cada institución, valorar su rendimiento, establecer comparaciones entre ellas, y tomar decisiones consecuentes (p. 78).

Siguiendo a Porto (2005), el tema de los indicadores en la Universidad en España, su pertinencia y utilidad como fuente de información se aborda en Julio de 1999 en un seminario celebrado en León y enmarcado en el Programa Institucional de Calidad:

Hace ya más de diez años que existe en el mundo universitario un debate abierto sobre indicadores, habiéndose llegado a la conclusión que los indicadores por sí solos son una herramienta más limitada de lo que algunos pensaban. Sin embargo, utilizados dentro de los actuales procesos de calidad en las universidades, pueden convertirse en una herramienta valiosa para la mejora, además de servir de medio de información a la sociedad y a los que han de tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones de educación superior (Mora, 1999, p. 20)

Es preciso señalar que el problema de los indicadores radica sobre todo en el uso indebido, descontextualizado y desmesurado de los mismos. El problema estaría más bien en los modos de introducción e implementación que no han sido consensuados previamente. Los indicadores son una fuente de información que cumpliendo las garantías de fiabilidad, validez, pertinencia, utilidad, factibilidad y consenso previo, pueden proporcionar elementos fundamentales para la toma de decisiones de mejora en las Instituciones universitarias. (Grao y Winter, 1999, p. 84).

Posteriormente al seminario, el Consejo de Universidades constituyó en Febrero de 2000 una Comisión Técnica encargada de elaborar un Catálogo de Indicadores (Consejo de Universidades, 2001), catálogo que en su última fase fue consensuado con representantes de la Conferencia de Rectores “en una búsqueda conjunta de unos indicadores comunes para todo el sistema universitario español, con el grado de credibilidad y aceptación suficientes para que su implantación fuera posible sin especiales problemas (Escudero Escorza, 2002, p.181).

Como señalábamos al inicio de este apartado, nos interesa analizar, lo que son los indicadores de calidad.

La aparición de sistemas de indicadores constituye una respuesta a esta necesidad de obtener información relevante y objetiva que sea útil para estimar los efectos de determinados programas (Osorio, 1995).

José Ginés Mora nos sugiere la existencia de dos tipos de indicadores que deben tener un tratamiento diferente, tanto conceptual como metodológicamente:

Estadísticos (o de gestión). Magnitudes que describen una situación. No existe apenas discusión sobre la necesidad de desarrollar este tipo de indicadores, aunque su definición puede y debe ser objeto de discusión.

De rendimiento. Magnitudes combinadas de indicadores estadísticos que se relacionan con un objetivo o con una valoración sobre la institución o su entorno. Tienen, por tanto, carácter relativo y pueden llevar implícito algún tipo de juicio de valor. Sobre este tipo de indicadores es donde se concentran los problemas metodológicos y conceptuales sobre su definición y utilización (Mora, 1999, p. 20).

En este mismo sentido, Tomás Escudero Escorza considera que la Universidad puede informar sobre su calidad a través de diferente tipo de indicadores:

Se informa de la calidad a través de sus indicadores directos, que no son otra cosa que los resultados (valor añadido) que obtiene la institución en el cumplimiento de sus diversas funciones, a través de los denominados indicadores de impacto, que no son sino medidas de la valoración o satisfacción de la institución por parte de las distintas audiencias implicadas en la misma y, finalmente, a través de indicadores indirectos, esto es, con información de sus entradas, de sus características organizativas, de sus recursos y de sus procesos de funcionamiento. La tipología de estos indicadores es muy variada y siempre condicionada por la naturaleza del concepto o variable sobre el que se quiere informar (Escudero Escorza, 2002, p. 179).

Por su parte Sizer (1982), añade que cuando los indicadores están suficientemente desarrollados ayudan a entender la situación de los problemas con respecto a unas variables determinadas, a ver cómo es su evolución en el tiempo y a hacer previsiones para el futuro. Su carácter cuantitativo ayuda a detectar con rapidez las tendencias de los cambios en las necesidades de la sociedad, en las preferencias por determinados tipos de cursos o estudios, y, en consecuencia, en la reasignación de recursos a las partes del sistema universitario más necesitadas en cada momento (Porto, 2005).

Es importante no dejar de lado que el uso de indicadores ha estado muy unido a la necesidad de justificar el destino de los recursos públicos asignados a la educación superior. Como expresa Enrique Villarreal:

Los indicadores constituyen un instrumento del llamado “control a distancia” de las universidades que responde a la idea de que el funcionamiento autónomo de una institución universitaria puede conducir a resultados no deseados como consecuencia de las inercias adquiridas, de los desequilibrios en su funcionamiento interno o de la priorización de los intereses de la academia respecto a los intereses generales de los ciudadanos que se suponen representados por la Administración. Aunque existe el convencimiento de que la mejor forma de funcionamiento de un sistema universitario es aquella en la que las universidades se auto organizan para prestar los diversos servicios que producen, se mantiene el temor a “desviaciones” de las instituciones respecto a los patrones que resultan aceptables, cualquiera que estos sean desde el punto de vista de la utilización de los recursos públicos (Villarreal, 1999, pp.65-66, citado por Porto, 2005, p. 79).

No obstante, nos señala Porto (2005) que en los últimos años el fondo del interés en la discusión sobre el “uso de los indicadores ha pasado de los problemas de eficiencia a los de efi-

cacia, y de la comparación entre instituciones, a la utilización interna de los indicadores como herramienta para la mejora de la calidad” (p. 79).

Así que, siguiendo a José Ginés Mora, Porto (2005) expone que los indicadores, adecuadamente definidos e interpretados, pueden jugar un papel útil en la toma de decisiones tanto para definir la política educativa como para la gestión de una institución. La dificultad que hay que resolver es la de encontrar los indicadores más idóneos y la de llegar a un acuerdo entre las partes implicadas, tanto para su uso como para su interpretación. Para ello es preciso reflexionar sobre quiénes son estas partes implicadas, y para qué pueden utilizarse los indicadores, ya que su utilización puede tener algunas dificultades importantes, de las que planteamos algunas:

Existe el peligro de convertir los indicadores en estándares de calidad, interpretados como tal, y utilizados inadecuadamente. Los indicadores de rendimiento se pueden convertir en una meta por sí mismos, y no simplemente en lo que son: una manifestación parcial de una realidad compleja (Vroeijenstijn, 1995).

Los indicadores de rendimiento son, por su propia naturaleza, ambiguos, al menos que sean usados en un contexto de diálogo adecuado entre las partes implicadas y sean utilizados para objetivos aceptables por todos (Bormans et al., 1987).

Dadas las dificultades que rodean la definición y el diseño de los indicadores, la tendencia más habitual ha sido la de usar aquéllos que, o bien son más sencillos de obtener, o están relacionados con la medida de partes del sistema universitario que son más fácilmente medibles, descuidándose de este modo aspectos más esenciales pero que tienen mayor dificultad para traducirse en indicadores cuantitativos (Weert, 1990). El principio debería ser el de “medir lo que debe ser evaluado”, en vez de “medir lo que es fácil de medir”, aunque para ello haya que recurrir a sistemas no necesariamente numéricos (Dochy et al., 1990).

El uso de indicadores relacionados con la asignación de fondos es especialmente problemático. Su utilización ha de ser extremadamente cuidadosa, porque puede generarse un círculo vicioso: pueden estar indicando malos resultados en una institución porque los recursos son bajos, lo que puede dar lugar a que se le asignen menos recursos todavía (Williams, 1986) (Mora, 1999, p. 21).

Escudero Escorza (citado en Porto, 2005), nos dice que un indicador, en suma, debe tener relación directa con la funcionalidad y la productividad institucionales, y nos debe permitir tomar decisiones para mejorarlas. Previamente, es necesario contar con un marco global de referencia, en el que se identifiquen los objetivos de calidad y sus dimensiones. Para cada una de estas última se definen los indicadores. Algunos se identifican con una variable, pero otros engloban a varias.

De la misma forma, como nos advierte Tomás Escudero Escorza, el diseño y utilización de indicadores en la educación superior ofrece un panorama muy variado; sin embargo, sí que existen algunos principios o sugerencias de aceptación generalizada, tales como que los indicadores numéricos no son suficientes -pues existen informaciones importantes sobre la calidad que no son de esta naturaleza-, que un objetivo suele requerir más de un indicador para revisar adecuadamente su cumplimiento, y que los sistemas de indicadores de una institución o programa deben ser revisados y adecuados periódicamente (Porto, 2005).

Según este autor: “un buen sistema de indicadores, con potencial estratégico para las universidades, necesita ser:

Consensuado y aceptado por los implicados.
Referenciado internacionalmente.
Con elementos comunes para todo el sistema.
Centrado en aspectos relevantes de las instituciones.
Útil para diferentes contextos, propósitos y audiencias.
Comprensible para las distintas audiencias.
Flexible en su utilización.
Fácilmente revisable.” (Escudero Escorza, 2002, pp.180-181).

Ahora bien, ¿qué sistema de indicadores debemos utilizar para valorar la calidad de la enseñanza en la Universidad?

Son muchos los autores que nos advierten de la importancia de seleccionar adecuadamente los indicadores que vamos a utilizar para evaluar la calidad de la enseñanza, y de los peligros que conlleva el confundir esos indicadores, porque estos pueden suplantar la verdadera evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria:

Para juzgar la calidad de los procesos educativos se utilizan tres tipos de indicadores de desempeño: a) indicadores de resultados; b) indicadores de entrada y, c) indicadores de puntos críticos. De acuerdo con esta nomenclatura, los indicadores de uso más común son los de resultados; por ejemplo, en enseñanza superior sería el porcentaje de alumnos que se gradúan, el número de graduados otorgados, el porcentaje de alumnos que continúan el posgrado y el número de publicaciones de los profesores. Estas medidas, sin embargo, no proporcionan un sentido de calidad sino más bien de cantidad” (Meade, 1997, p.215).

“Indicadores de gran impacto socio-político tales como la tasa anual de egresados de una institución, la ratio de alumnos/profesor, el gasto por alumno, etc., son informaciones promedio, sin duda relacionadas con elementos importantes para la valoración institucional, pero de muy limitada utilidad para tomar decisiones conducentes al cambio y la mejora institucional, porque se dejan fuera muchos elementos de modulación de su significado y se unifican, en un sólo dato o elemento de información, multitud de situaciones, en general, muy diversas” (Escudero Escorza, 1999, p. 253).

Mario de Miguel (1999), plantea una serie de problemas a considerar a la hora de utilizar los indicadores para recoger información sobre la calidad de la enseñanza universitaria:

- 1.- Dificultad de evaluar la efectividad de los aprendizajes: Resulta necesario que todo proceso de evaluación sobre la enseñanza universitaria se articule sobre el progreso académico que los alumnos han experimentado a causa de su proceso de escolarización. Según este autor, los procesos de enseñanza constituyen el factor más apropiado para explicar el valor añadido que aporta el sistema universitario al desarrollo intelectual y personal de los alumnos. Asumir este punto de vista plantea una serie de problemas técnicos a considerar: cuáles son los aprendizajes que se consideran básicos en una titulación, cómo evaluarlos de forma efectiva y cómo estimar el valor añadido que los procesos de enseñanza han otorgado a estos aprendizajes.
- 2.- Falta de especificaciones sobre la calidad de los productos: Esta falta de precisión respecto a los aprendizajes relativos a una titulación determina que la calidad de los productos a evaluar constituye una cuestión relativa que en cada caso es operativizada de acuerdo con la perspectiva de análisis de las audiencias implicadas, en otras palabras, cada una de las audiencias las formula de acuerdo con sus intereses particulares, lo que da lugar a la utilización de enfoques evaluativos dispares y, en ocasiones, contradictorios.

- 3.- Interferencia entre procesos y productos: la tercera nota que caracteriza la evaluación de la enseñanza es la interferencia continua que se establece entre el servicio que se ofrece (enseñanza) y el producto que se obtiene (aprendizaje).
- 4.- Ausencia de estandarización de los procesos: Probablemente la característica más destacada de la enseñanza entendida como servicio sea la falta de normalización de los procesos; bajo el lema “cada maestrillo con su librillo”, el resultado ha sido que “todo vale”. Mientras no se avance en la construcción de normas que acrediten la calidad de este servicio, será difícil su evaluación.
- 5.- Ausencia de liderazgo instruccional: Mientras que a nivel de aula la responsabilidad está definida, dentro de la titulación ésta se diluye entre una serie de órganos y comisiones de Centros o campus, Departamentos o áreas y Universidad que se superponen en los procesos de toma de decisiones dando lugar a que se considere la enseñanza como una responsabilidad de todos que es casi lo mismo que decir de nadie (Porto, 2005, p. 82).

En efecto Escudero Escorza expresa:

Es muy cierto que los indicadores no lo son todo en materia de gestión de calidad, pues son muchas otras las herramientas metodológicas que también deben utilizarse. Tampoco podemos estar desprevenidos ante el conjunto de sus limitaciones, ni ante el mal uso y abuso que con alguna frecuencia se hace de ellos (Nedwek, 1996), pero hemos de coincidir con este autor en que, seguramente se trata del último gran instrumento metodológico incorporado para conectar calidad y su mejora y la responsabilidad social o rendición de cuentas (Escudero Escorza, 2002, p.180).

Mario de Miguel considera que precisamente estas dificultades son las que deben hacernos reflexionar sobre los procedimientos que utilizamos para evaluar la calidad de las Universidades:

...el hecho de que existan algunos problemas y dificultades a la hora de utilizar procedimientos evaluativos basados en indicadores no debe llevarnos a concluir que esta estrategia resulta inadecuada para evaluar la enseñanza. Al contrario, debe estimularnos a reflexionar y plantear criterios que nos permitan clarificar los factores implicados en estos procesos y avanzar algunas propuestas que permitan un uso razonable de estos métodos (De Miguel, 1999, p. 416).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, este autor hace una propuesta de indicadores que podrían ser utilizados para evaluar la calidad de enseñanza universitaria, y que puede visualizarse de forma global en el siguiente cuadro:

Tabla 1.2: Propuesta de Indicadores de Calidad por Mario De Miguel (1999):

Resultados	Productividad	Efectividad	Calidad
	1. Tasa de éxito, Retraso y abandono. 2. Tiempo medio para la graduación. 3. Coste por graduado.	1. Tasa de retorno a las enseñanzas regladas. 2. Tasa de inserción profesional. 3. Nivel de ingresos de los graduados.	1. Tasa de retorno a las enseñanzas regladas. 2. Tasa de inserción profesional. 3. Nivel de ingresos de los graduados.

Procesos	Presagio	Eficacia	Calidad
	1. Tasa de alumnos vocacionales. 2. Cualificación y carga docente del profesorado 3. Dimensión práctica del plan de estudios. 4. Dotación y equipamiento de recursos para la docencia. 5. Gasto por alumno.	1. Carga lectiva/créditos del alumno. 2. Tasa de distribución por grupos. 3. Tasa alumno/profesor. 4. Grado de cumplimiento de las obligaciones docentes. 5. Tasa de utilización de los recursos docentes.	1. Tasa de asistencia a clase. 2. Nivel de aprendizaje autónomo. 3. Sistemas de apoyo al alumno. 4. Participación del alumno en la gestión académica. 5. Tasa de progreso académico/tasa de repetidores.
Sistemas para Asegurar la Calidad	De los recursos		De los procesos
	1. Políticas para captar y atender alumnos durante los primeros cursos 2. Programas para la formación pedagógica del profesorado. 3. Financiación de proyectos de innovación pedagógica.		1. Planificación estratégica de la titulación: objetivos y acciones a desarrollar. 2. Procedimientos establecidos para el seguimiento y revisión de los planes y programas docentes. 3. Sistemas implantados para evaluar la satisfacción de los agentes d

Fuente: (Porto, 2005, p.84).

De manera más detallada, cabe agregar lo que Mario de Miguel dice en relación con los indicadores de calidad de los resultados-aprendizajes (productos de la enseñanza) y de los procesos que generan dichos resultados de la enseñanza universitaria:

Indicadores de calidad de los resultados:

Si asumimos la perspectiva de la calidad, la evaluación de los resultados (aprendizajes) se efectúa con un planteamiento distinto, ya que su estimación viene dada por la “ratio entre unos inputs y unos outputs formulados con unos estándares específicos de calidad” (Martín y Kettner, 1996). Ahora bien, dado que habitualmente no existen especificaciones sobre las condiciones que deben reunir los productos o aprendizajes que el alumno debe dominar al finalizar una carrera, la evaluación de la calidad queda mediatizada por las valoraciones de los clientes y/o audiencias implicadas (De Miguel, 1999, p. 420).

Indicadores sobre la calidad de los procesos:

La ausencia de normalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje impide lógicamente su evaluación utilizando estándares de calidad. Por ello, mientras no avancemos en esta normalización, su evaluación siempre nos remite a la satisfacción de los clientes internos que son los que participan en dichos procesos: es decir, a la valoración que realizan los alumnos sobre las actividades que desarrollan los profesores en el aula y las consecuencias que dicha actividad tiene para su propia promoción. De ahí que cuando el alumno considera que se le atiende y que es útil asistir a las clases responde favorablemente, y cuando no percibe interés alguno su participación es mínima (De Miguel, 1999, p. 424).

De esta forma se observa claramente la importancia que este autor le atribuye a las valoraciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza que han seguido y los resultados que han logrado, así como a su participación e implicación en estos procesos.

En este marco cobra sentido como objetivo de esta tesis el incluir la evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria; en línea con el planteamiento de Mónica Porto (2005):

Teniendo en cuenta que la evaluación de los alumnos es uno de los aspectos que más influencia tiene en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que más condiciona las valoraciones que de este proceso hacen los estudiantes, nos parece que sería bastante relevante introducir esta dimensión como uno de los indicadores a considerar para evaluar la calidad de la enseñanza universitaria (p. 85).

Sin embargo, en el Catálogo de Indicadores elaborado por una Comisión Técnica bajo el auspicio del Consejo de Universidades y acordado con representantes de la Conferencia de Rectores (Consejo de Universidades 2001), no se hace ninguna mención a este proceso.

Este catálogo parte del modelo de evaluación de Stufflebeam: modelo CIPP (context, input, process, product), a partir del cual se elabora una propuesta de 46 indicadores organizados en 7 bloques: oferta universitaria, demanda universitaria, recursos humanos [Personal Docente Investigador (P.D.I.) y Personal Administrativo y de Servicio (P.A.S.)], recursos financieros, recursos físicos, proceso y resultados. En estos dos últimos bloques (que sería en los que se podría esperar alguna referencia a la evaluación de estudiantes), los indicadores propuestos son:

Proceso:

- Dedicación lectiva del alumnado en créditos
- Prácticas requeridas
- Optatividad requerida de la titulación
- Oferta de optatividad de la titulación
- Prácticas en empresa del plan de estudios
- Grupos grandes de teoría
- Grupos pequeños de teoría
- Dedicación del profesorado doctor funcionario al 1º curso del 1º Ciclo
- Estudiante por profesor.

Resultados:

- Tasa de abandono (interrupción de estudios)
- Tasa de rendimiento
- Tasa de éxito
- Tasa de graduación
- Duración media de los estudios
- Tasa de progreso normalizado
- Satisfacción con los estudios
- Satisfacción con el empleo
- Tasa de participación en proyectos de investigación
- Proporción de sexenios
- Producción de doctores.

Teniendo en cuenta que los objetivos que se pretenden con este Catálogo son: “Facilitar el diálogo entre las instituciones y con la sociedad; Promover análisis internos, externos y secuenciales; Facilitar el diagnóstico del sistema y de sus instituciones; Ayudar a la toma de decisiones sobre el rendimiento institucional y sobre su mejora” (Escudero Escorza, 2002, p. 182). Pensamos, con Trillo y Porto (2002), que es “necesario introducir la evaluación como uno de los indicadores que hay que tener en cuenta en la investigación sobre la calidad universitaria” (p. 292). Y, más específicamente, incluir la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza” (Porto, 2005, p.86).

En esta línea nosotros también consideramos que la evaluación de las competencias de los estudiantes puede ser un importante indicador de la calidad universitaria

No es, por supuesto, el único indicador; ni siquiera el más reconocido en los estándares más extendidos al respecto, pero es el que hemos adoptado en esta investigación, convencidos de que sólo una buena evaluación de los aprendizajes puede asegurar la coherencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.7. La Gestión de la Calidad en la Educación Superior

En el marco del modelo de enseñanza por competencias y centrado en el estudiante, la educación superior se caracteriza actualmente por la notoria tendencia hacia una formación enfocada en competencias, que garantice la idoneidad del egresado en los espacios de actuación que le sean requeridos (Tobón et al., 2006).

Planteamos la gestión de la calidad para concluir el capítulo de la calidad porque tiene que ver con propuestas concretas respecto de cómo debemos de trabajar en su desarrollo y consecución de la misma.

En la búsqueda de la coherencia de los procesos, debe establecerse una estrecha relación entre la formación basada en competencias y la gestión de la calidad (Arenas y Jaimes, 2008).

Siguiendo a Arenas y Jaimes (2008), la gestión de la calidad en las universidades implica diseñar, estandarizar e implementar todas las tareas y procedimientos que garanticen el desarrollo efectivo de las funciones básicas de la institución, teniendo como referente su misión y las necesidades de la región de acción desde una visión prospectiva enmarcada en las tendencias nacionales e internacionales. Así mismo, comprende el diseño y aplicación de mecanismos de seguimiento, evaluación y mejoramiento a los procesos y procedimientos establecidos, que brinden al sistema de gestión de calidad el dinamismo y adaptabilidad requeridos para asegurar que su funcionamiento logra el nivel de excelencia demandado por la sociedad, sin caer en la rigidez de la homogenización.

La formación basada en competencias a su vez, aseveran estos autores, se apoya en el principio de responder asertivamente a la sociedad, el estado y el sector productivo; de esta manera dirige la mirada hacia la responsabilidad social universitaria.

Dentro de los pilares del modelo educativo propuesto por Arenas y Jaimes (2008), identifican tres elementos a saber: la sociedad, entendiendo ésta como el conjunto empresa, estado y sociedad general, el estudiante y la mejora continua de los procesos:

- [Primero], en la búsqueda de una formación que logre egresados idóneos para el desempeño en su entorno, tiene como centro inicial a la sociedad, quien provee la información de sus

requerimientos como garantía de que el diseño o reforma de los proyectos educativos, responden a la realidad y visión prospectiva del ámbito regional y nacional en donde se desenvuelven los individuos que han sido formados. En un momento posterior, es esta misma sociedad la que retroalimenta al modelo, respecto a la efectividad y la pertinencia del proyecto educativo.

- [segundo], es la atención al estudiante, la cual se centra en la formación basada competencias, cuyo resultado primordial es el desempeño integral del mismo como profesional; “lo que implica que los procesos de enseñanza antes de dedicarse exclusivamente a la adquisición de conocimientos; por tratarse de la búsqueda de un “desempeño idóneo”, deben propender por la consolidación de actitudes y valores que le permitan al egresado desempeñarse con un alto nivel de calidad en su rama como profesional, principalmente -y quizás más importante- como ciudadano y como persona”.

- [Tercero], la mejora continua se sustenta en el mantenimiento y sostenibilidad de la calidad y el control en los procesos, lo que lleva necesariamente al diseño de instrumentos y mecanismos de seguimiento y medición, entre ellos, un sistema de indicadores (p. 94).

Como ya hemos planteado al inicio sobre el origen de la calidad sobre el origen de esta, en este proceso de tránsito, en gran medida deliberado de la calidad empresarial a lo universitario, afecta no sólo a los procesos administrativos y de gestión de los recursos financieros, sino también con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la calidad en la educación superior es un proceso de mucha más complejidad que la gestión de la calidad de las empresas, evaluación no es igual a auditoría, la primera se regula por la coherencia con los fines, la segunda por la adecuación a indicadores estándar. Calidad no es igual a resultados, en este sentido compartimos las razones expresadas por Tobón et al. (2006):

Las universidades, a diferencia de las empresas son instituciones sociales que tienen el deber de contribuir a formar personas humanas íntegras.

Las universidades tienen como uno de sus ejes la construcción de conocimiento público, mientras que las empresas generan conocimiento para su propio beneficio.

Las universidades son espacios de reflexión sobre la sociedad y el mundo empresarial, por lo cual no pueden estar sometidas ciento por ciento a las leyes del mercado.

La construcción de conocimiento a partir de la investigación científica no se puede determinar con criterios precisos de eficacia y eficiencia porque es un proceso de búsqueda en la incertidumbre con unos cuantos puntos de apoyo. En cambio, en la producción de un producto en una empresa, si se pueden establecer tales parámetros.

Así mismo, se pueden definir tiempos para que trabajadores de una empresa produzcan un producto, pero es imposible plantear tiempos estándar para que todos los estudiantes aprendan al mismo ritmo y en los mismos niveles [itálicas añadidas] (Tobón et al., 2006, pp.61.62).

En consecuencia, la formación en la educación superior desde una perspectiva de la gestión de calidad tiene que tomar en cuenta las funciones de la universidad y construir su propio modelo de gestión tanto para los procesos administrativos como para los procesos de aprendizaje y docencia, buscando una interacción entre ellos. Lo que significa que la calidad universitaria, debe tender a que la gestión administrativa del talento humano (incluye a los docentes) sea

coherente con la gestión del aprendizaje. A lo que, no puede plantearse todo en términos de eficacia y eficiencia, sino que debe considerarse también la calidad con relación al impacto de la institución en la sociedad.

La gestión de la calidad en toda universidad debe tener como punto de referencia las funciones esenciales de docencia, investigación y extensión, considerando lo profesional, lo social y empresarial.

La docencia universitaria tiene como propósito la formación de hombres y mujeres integralmente con el fin de que puedan realizar un ejercicio profesional pertinente y así mismo contribuyan al desarrollo social y humano. En este referente, la gestión de la calidad debe contribuir a que la formación profesional y/o artística de los estudiantes esté acorde con los cambios y transformaciones en el trabajo, la empleabilidad y la apreciación artística, que permita que los egresados estén en condiciones de responder a los retos que demanda la sociedad y las organizaciones, no sólo realizando las actividades propias de la profesión sino también detectando, analizando y resolviendo los problemas de la misma práctica profesional, buscando el cambio y la transformación. Al mismo tiempo, es necesario promover la formación de destrezas, valores y conocimientos para que los graduados contribuyan a identificar y resolver los problemas de la sociedad. Por tanto, una docencia es de calidad cuando forma profesionales con pertinencia para el contexto, empero, cuando tales profesionales están en condiciones de transformar ese mismo contexto, que incluye lo organizacional, profesional y social (Tobón et al., 2006).

De igual manera, la investigación por su lado, está destinada a crear y desarrollar nuevos conocimientos, metodologías y obras artísticas que contribuyan a avances y cambios en la ciencia, la producción, la cultura y la sociedad en general. Al hablar de investigación, debemos considerar que toda investigación es un proyecto de saber y también de creación, siendo ésta una función central de toda universidad, y por consiguiente, cada universidad tiene el compromiso de llevar a cabo investigaciones de impacto, y al mismo tiempo, formar nuevos investigadores, incorporar la formación investigativa dentro de la misma formación profesional y orientar la docencia desde la investigación (Tobón et al., 2006).

“Una universidad es de calidad cuando encamina todo a formar investigadores, desarrolla investigaciones y forma profesionales con competencias investigativas” (Tobón et al., 2006, p. 63).

Lo ideal, es integrar la formación investigativa dentro de la formación profesional, para que los graduados de los diversos programas universitarios no solamente apliquen sus conocimientos, habilidades ante actividades de la profesión, sino que también estén en condiciones de resolver problemas creando nueva información o nuevas metodologías con unos adecuados parámetros de rigurosidad. Esto contrasta ampliamente con la realidad actual de muchas universidades en las que se detecta un bajo grado de investigación, poca participación en la formación de investigadores y desarticulación entre docencia e investigación, con lo cual los graduados tienden a ser ejecutores y aplicadores (Tobón et al., 2006).

La tercera función de toda universidad, es la extensión la cual consiste según (Tobón et al., 2006):

1. Llevar acabo procesos de formación continua para profesionales en temas específicos acorde con los requerimientos de los mismos profesionales, las empresas, las organizaciones comunitarias, las comunidades socias y el desarrollo científico disciplinar de la profesión; y

2. Desarrollar proyectos sociales o empresariales mediante convenios con organizaciones públicas o privadas, que posibiliten vincular a los estudiantes, docentes y personal administrativo en actividades en las cuales aporten al análisis y solución de problemas propios del contexto en la cual se desenvuelve la universidad (pp.63-63).

En relación con esto último, este autor enfatiza que, una universidad es de calidad cuando cumple la función de extensión con base en una filosofía de contribuir al desarrollo social y económico poniendo en acción los conocimientos y metodologías que ha producido a partir de su labor científica, generando espacios para que los estudiantes desarrollen y afiancen sus competencias, y los docentes tengan una visión completa, y sistemática de la realidad, que trasciende las aulas. Sucede en algunos casos que “las universidades con baja calidad en la extensión sólo se dedican a brindar cursos y realizar proyectos con el fin de conseguir recursos financieros extra, sin conectar tales cursos y proyectos con la docencia y la investigación, ni con programas de desarrollo social ni empresarial” (Tobón et al., 2006, p. 64).

Finalmente, las dimensiones esenciales que debe tener en cuenta la gestión de calidad en la educación superior es la docencia, la investigación y la extensión de tal manera que produzca una formación profesional que aporte al desarrollo económico y social del entorno y contexto de la universidad.

En la actualidad toda universidad debe establecer un sistema estructurado y riguroso para gestionar la calidad, con el propósito de cumplir su misión, perdurar y asegurar el cumplimiento de sus fines y propósitos en la docencia, la investigación y la extensión, con pertinencia social y académica, junto con un uso apropiado de los recursos físicos, financieros y de infraestructura. Esto requiere que la universidad no sólo establezca propuestas, sólidas desde el punto de vista académico e investigativo, sino que debe tener en cuenta también los requerimientos, necesidades y expectativas de la sociedad, el campo profesional como tal y los que demandan los servicios (estudiantes, investigadores, docentes, empresas y sociedad en general). Tomando en cuenta que, son las personas las que con sus comentarios, uso de los servicios, fidelidad, recomendaciones y evaluaciones reflejan en buen grado la calidad de los productos y servicios de una determinada universidad y no la universidad misma (Tobón et al., 2006, p. 65).

En este contexto, de nuevo Tobón et al. (2006) sostienen que, atendiendo a su realidad, cada universidad en la gestión de su calidad debe tener presente a los estudiantes, docentes, investigadores, empresarios y/o empleadores, egresados y comunidad en general tanto en el establecimiento de políticas de calidad en la parte gerencial y gestión administrativa como en sus procesos de docencia, investigación, extensión y la internacionalización. Dado que el uso de los servicios de la universidad depende del grado en que son demandados, valorados, significados y apropiados. Es cada vez más evidente que los demandantes “no van a cualquier universidad, sino que buscan aquella en la que encuentran o perciban una mayor satisfacción de sus demandas” (Tobón, et al., p. 65).

La gestión de la calidad no es cosa fácil, estas no se materializan por decreto, o porque están bien diseñadas en los documentos constitutivos de la institución. Tobón (2006) plantea una serie de puntos críticos que es importante tener en cuenta. Estos son aspectos que surgen por la multidimensionalidad y elevada complejidad que tiene la calidad en la educación superior. Frente a estos puntos el sistema de gestión de la calidad de cada universidad debe tener lineamientos coherentes y bien sustentados acorde con el proyecto educativo institucional. El núcleo de estas cuestiones problemáticas está en la confrontación entre los intereses del mercado y los intereses científicos y de una formación integral.

Los puntos problemáticos que plantea Tobón en la gestión de la calidad universitaria:

El uso de publicidad para atraer estudiantes y empresas a la universidad, frente a la comunicación del proyecto educativo institucional. Muchas veces las estrategias van en una línea y el proyecto educativo por otra, quedando la publicidad a merced de intereses de captación de estudiantes.

La realización de selección previa de los estudiantes, con el fin de obtener altos resultados académicos y profesionales, con el fin de asegurar la acreditación por parte de organismos externos. Esto va en contrario de la educación superior como un derecho para todos aquellos que quieran estudiar y posean las características mínimas para ello.

El conflicto entre demandas de las organizaciones y de empresas, por una parte, y las demandas de la formación disciplinar y científica, más universal, analítica y crítica.

La forma de plantear los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad desde el mercado, los cuales van muchas veces en contravía con las características de la calidad de la educación superior que deben responder a la docencia, a la investigación y a la extensión (Tobón et al., 2006, p. 66).

Son muchos los ejemplos y de muy variada índole que se pueden plantear, pero la idea es reflejar la creciente injerencia de las leyes del mercado en la concepción de la calidad en las universidades.

Toda universidad tiene el reto de construir sistemas de gestión de la calidad en los cuales se tengan presentes estándares rigurosos para garantizar que las funciones de la universidad se lleven a cabo acorde con la filosofía institucional, los proyectos de cada uno de los programas educativos, los requerimientos de la sociedad, las tendencias científico-técnicas, los cambios proyectados para el futuro, las posibles situaciones de incertidumbre y las construcciones colectivas de docentes, estudiantes, ex alumnos y administradores en torno a las formas de acción en el contexto disciplinar, profesional y científico. Al mismo tiempo las universidades deben seguir los estándares de calidad fijados por las entidades reguladoras correspondientes y tener presente los criterios de calidad del mundo empresarial en torno a la oferta y la demanda, pero tales estándares y criterios deben ser subordinados a los estándares académicos y formación integral profesional y científica.

Los objetivos generales de un sistema de gestión de calidad universitaria según Tobón et al. (2006), los enunciamos a continuación:

Consolidar una cultura de calidad en la universidad en todos los procesos administrativos, que tenga como base el proyecto educativo institucional, los principios de una formación integral y profesional pertinente y los criterios de eficacia y eficiencia, en interdependencia.

Generar mecanismos para orientar los procesos de docencia, investigación y extensión de acuerdo con la filosofía institucional, los retos científico-tecnológicos y los problemas sociales teniendo en cuenta de forma articulada criterios de eficacia, eficiencia y efectividad, sin que estos últimos afecten las funciones de la universidad.

Buscar que los integrantes de la institución apliquen de forma continua la filosofía del mejoramiento continuo en todo lo que hacen, revisando los procesos, evaluando con indicadores e introduciendo mejoras con prontitud.

Generar procesos para la obtención de información precisa en torno a los procesos administrativos, como también de los servicios y de los productos universitarios, de tal manera que esto contribuya a la toma de decisiones.

Buscar que los diversos procesos estén acreditados por organizaciones nacionales e internacionales. Esto implica buscar la acreditación de la universidad como un todo, la certificación de la calidad de los procesos administrativos, la acreditación de cada programa de pregrado (grado en Europa) y postgrado, la acreditación de los docentes e investigadores, y la acreditación de los estudiantes.

Dar garantía a nivel nacional e internacional de la calidad de los procesos administrativos, de la docencia de la investigación y de la extensión (p.67).

Para terminar con este capítulo dedicado a la calidad, conviene recapitular.

Como se ha visto, hemos presentado en primer lugar los discursos sobre calidad que se manejan internacionalmente y, específicamente, en España y en la Unión Europea, con el objetivo de valorar si pueden servir para URACCAN.

En esa dirección, hemos comprobado que la calidad es un término complejo, que tiende a confundirse con conceptos como eficiencia, relevancia y pertinencia, y que en cualquier caso se define como multidimensional y con multitud de factores interrelacionados; y que la calidad de la Educación Superior ha sido un tema de preocupación y discusión por académicos, agencias, foros nacionales e internacionales, dando lugar a muy diversas interpretaciones. Por todo lo cual, se impone la necesidad de optar por una determinada conceptualización.

Ya en segundo lugar, hemos intentado engarzar este tema de la calidad de las universidades con el de la evaluación de las competencias. Para nosotros la evaluación de las competencias puede ser un indicador de calidad, toda vez que si esa evaluación no se hace o no se hace bien y, por tanto, no es posible demostrar por los procedimientos de evaluación que se utilizan de qué modo y hasta qué punto se han desarrollado las competencias de los estudiantes, entonces esa universidad es /sería menos fiable que otra en la que sí se haga.

De acuerdo con esto, y una vez demostrado que la evaluación de las competencias de los estudiantes es un indicador relevante y oportuno, tratamos de identificar y establecer criterios que nos permitan determinar si lo que se está haciendo al respecto en URACCAN contribuye a la calidad de la institución.



Capítulo II: Las Competencias



Capítulo II: Las Competencias

Este capítulo presenta una revisión de los discursos sobre competencias que se manejan internacionalmente tanto en Latinoamérica como en la Unión Europea (UE), y específicamente en España. La finalidad es valorar si pueden ser aplicados a la realidad de URACCAN. Específicamente, se trata de plantear los dilemas y desafíos, posibilidades y problemas, que el discurso de las competencias plantea al diseño y desarrollo del currículo en general, como para la evaluación de los estudiantes en particular.

2.1. Sobre el concepto de competencias: Su origen

La adopción por las universidades de la Unión Europea (UE), del denominado modelo de enseñanza por competencias para articular sus respectivos proyectos docentes, representa una iniciativa de gran calado e impacto en la educación superior.

Para comprenderla en toda su extensión es preciso analizarla a un doble nivel: por una parte, lo que se entiende específicamente sobre el concepto de competencias que vertebra el modelo supuestamente adoptado por las universidades europeas; y por otra, la intencionalidad política que se dirige principalmente a crear un sistema de acreditación de la formación recibida por los estudiantes que, asociado a ciertos controles de calidad, permita su equiparación y reconocimiento para su libre circulación como profesionales dentro del espacio de la UE.

No es nuestro objetivo cuestionar el concepto, ni siquiera su adopción por las universidades europeas, y menos aún la finalidad que persiguen de dotarse de un sistema para el reconocimiento mutuo. Nuestra intención es revisar todo ello -lo que se entiende por competencias y el modo como se está implementado en las universidades españolas dentro del espacio de la UE-, y valorar hasta qué punto ese concepto de competencias asociado especialmente al de la calidad puede incidir, o incide de hecho y cómo lo hace, en las universidades de otros espacios geográficos, como lo son las de América Latina en general, y la de URACCAN en Nicaragua como caso particular.

La idea básica de la que partimos es que, en un mundo globalizado los egresados de las diversas universidades, también de las de Nicaragua, tendrían que estar en condiciones de ser reconocidos y estimados por instituciones de igual rango universitario en función de la formación recibida; independientemente, por supuesto, de lo que eso podría suponer para la posible homologación oficial de los títulos en orden a la contratación en terceros países, pues eso corresponde a las respectivas legislaciones laborales de cada estado.

Centrándonos pues en la primera perspectiva, la cuestión que se nos plantea es que, si las universidades de la UE se dicen a sí mismas que su calidad -y, como consecuencia la que potencialmente quepa reconocerle a sus graduados-, depende en parte de la adopción del modelo de enseñanza por competencias, ¿qué es lo que está sucediendo en URACCAN al respecto?

Conste que nuestro planteamiento no sugiere siquiera que URACCAN adopte un modelo foráneo para homologarse a sus indicadores, no es eso. Se trata, por el contrario, de comprobar si ese modelo puede servir para la realidad de URACCAN contribuyendo a su mejora, y si, como prevemos, es posible comprobar que de hecho ya se está desarrollando de alguna manera, aunque no se le denomine exactamente así. En cuyo caso, cabría comenzar a tender puentes para el reconocimiento internacional de los graduados por URACCAN.

2.2. El concepto de competencias:

El concepto de competencias del que partimos es bien sencillo. Lo adoptamos del denominado proyecto Tuning, según el cual, las competencias son “Conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de un profesión”.

Ahora bien, a partir de ahí, conviene profundizar un poco más en la naturaleza del concepto, rastreando sus orígenes a través de las declaraciones de los organismos que han contribuido a su difusión y adopción.

Los actuales modelos de formación universitarios conceden un peso importante al desarrollo de las competencias profesionales (Barrón, 2009; Pinilla, 2002), aunque ya adoptamos un concepto, es meritorio señalar que hay autores que plantean que no existe consenso respecto al concepto de competencias y se admite la existencia de distintos enfoques de las competencias en educación (Moreno Olivos, 2009; Rueda, 2009; Deseco, 2000; 2005; Díaz Barriga, 2006).

La literatura sobre el tema de las competencias se ha desarrollado de manera vertiginosa. Así, nos encontramos con que son muy numerosos los autores que han ensayado diversas definiciones para el concepto; algunas de las cuales reproducimos a continuación siguiendo un orden cronológico en la dirección de dotarnos a nosotros mismos de un concepto rector para este proyecto de investigación.

1992: “Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional” (Kane, 1992).

1994: “Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunke).

1995: “Capacidad de aplicar conocimientos y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo” (RD 797/1995 del Ministerio del trabajo y Seguridad social de España para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad).

1996: “Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación” (INEM, 1996).

“Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Levy-Leboyer, 1996).

“complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y

disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas” (Cullen, 1996).

1998: “Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes” (Stephenson y Yorke, 1998).

2000: “Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (OIT, 2000).

“Saber hacer complejo resultado de la integración. Movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)” (Lasnier, 2000).

“La persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas” (Le Boterf, 2000).

2001: “Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje” (Kellerman, 2001).

“Implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad (Weinert, 2001).

2002: “Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas” (Prieto, 2002).

Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo (Roe, 2002).

Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Proyecto Definición y selección de Competencias, -DeSeCo- de la OCDE, 2002).

2003: Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollar al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003)

2004: “Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizan-
do a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos
cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitu-
des, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2004).

“En cuanto a las competencias,...se entiende por este concepto la capacidad individual
para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autóno-
mo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar
en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de
gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión” (Zabalza, 2004, p. 2).

2005: “Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitu-
des, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional
responsable y excelente” (Fernández, 2005).

2006: Las competencias no pueden definirse, desarrollarse o identificarse, al margen
del contexto, situación problema o ámbito de desempeño. Igualmente Jonnaert et al.
(2006) afirma “[...] la situación es la base y el criterio de la competencia [...] éstas no
pueden definirse sino en función de las situaciones, están tan situadas como los cono-
cimientos en un contexto social y físico” (p. 4).

Estos autores (Jonnaert et al., 2006) desarrollan su propuesta a partir de la teoría de
la cognición situada, la cual concibe la actividad cognitiva ligada a la práctica social:
“[...] la cognición está en el centro de un conjunto de relaciones dialécticas entre la
persona en acción, su propia cognición, la situación, sus contextos sociales y físicos. La
persona actuante no está separada de su contexto en acción en el mundo” (p. 10). En
consecuencia, el sentido de la competencia es una actividad contextualizada:

[...] ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una
situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la si-
tuación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la
actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su
experiencia, de su actividad y de su práctica (Jonnaert et al., 2006, p. 15).

2007: “[...] la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones
en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes
actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007). Estos autores
manifiestan que la definición implica la ejecución de acciones eficaces, ante situaciones
y problemas de distinta índole, los cuales demandan la utilización de los recursos que
dispone.

“Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para
actuar de manera efectiva y eficiente” (Collis, 2007).

“Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos dife-
rentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultá-
nea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar” (Mateo, 2007,
p. 520).

“capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma
las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y sa-

ber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo”. En el informe final Tuning América Latina (Beitone et al., 2007, p.35; citando a Wattíerz, Quiñonez y Gamarra, s/f).

2010: “La competencia, asociada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatiza la aplicación de conocimientos y procedimientos en el saber hacer. Una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace” (Sanz de Acedo, 2010, p. 15).

2011: Entendemos por competencia el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa y Poblete, 2011, pp.23-24).

Al existir formas diversas de entender las competencias (Cano, 2008), se impone la necesidad de avanzar hacia una conceptualización propia. En esa dirección, interesa retomar lo que sugiere Boterf (2002) cuando las analiza y sitúa en dos polos atendiendo al paradigma positivista y al paradigma interpretativo:

Tabla 2.1: Paradigmas de las competencias

Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
Concepción técnica.	Concepción holística.
Taylorismo, fordismo.	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino exige iniciativa, transferencia, innovación.
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo.
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al empleo de tareas concretas en puestos laborales.	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos.
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva.	Concebida como “saber actuar”. Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos.

Fuente: (Cano, 2008, p. 5).

Obviamente, de acuerdo con esta autora apostamos sin duda por la segunda perspectiva y asumimos, de acuerdo con Le Boterf (2000) que, frente a una definición débil de las competencias (“suma” de conocimientos de saber hacer o saber estar o como la “ampliación de conocimientos teóricos o prácticos), la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un saber combinatorio.

Garagorri (2007) señala que aún cuando se parta de definiciones que enfatizan determinados atributos de la competencia, se pueden reconocer los siguientes elementos comunes:

1. su carácter integrador, en el sentido de que la competencia implica la interrelación de saberes teóricos conceptuales y procedimentales, así como aspectos actitudinales que permitan desempeñarse ante una situación problema (tarea);

2. su posibilidad de transferencia en el sentido de que las situaciones problema varían (objetos, hechos, relaciones entre sucesos) y se requiere su ajuste a las variaciones en los requerimientos de la situación problema (Villa y Villa, 2007); y
3. su carácter dinámico, esto es, de acuerdo con circunstancias del desarrollo de la competencia con niveles o grados de suficiencia variables. El desempeño es competente cuando resuelve diversas situaciones problema propias del ámbito de desempeño.

En ese orden de ideas, Corominas et al. (2006) indica que las características esenciales del concepto de competencia refieren: a) la actualización en la acción; b) vinculada a un contexto; c) que implica la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales; y d) la facilitación de desempeño efectivo ante situaciones de desempeño fundamentalmente inéditas.

Entre los matices esenciales que introduce la noción de competencia en relación con el aprendizaje se recupera el sentido de formación para la vida, como la disposición a seguir aprendiendo considerando que para que dicho propósito se cumpla, es necesario el establecimiento de repertorios de “autorregulación” (Perrenoud, 2008), esto es, de planeación, organización y evaluación generados por el individuo, lo que implica la posibilidad de mediar y regular su propio desempeño, atendiendo a los indicadores pertinentes del mismo.

En las definiciones mencionadas anteriormente sobre competencias, aparecen diversos atributos “deseables” tales como los conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole.

La competencia como desempeño que implica la integración de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para desempeñarse de modo inteligente ante situaciones específicas, parte del supuesto de que los acontecimientos son “cosas” que se pueden poseer, adquirir, transmitir y construir y, por tal motivo, la universidad y de manera específica, el profesor, es el que se encarga de proveerlos y transmitirlos (Irigoyen, et al., 2011).

Zabala y Arnau (2007), plantean que la ejecución de una acción competente está en función de las situaciones problemas con las que interaccionan los individuos, considerando que éstas son únicas y complejas: únicas por que las circunstancias y los criterios cambian; complejas en función del número de variables que participan y las relaciones que se establecen.

Para estos autores, las competencias implican:

1. el análisis de las situaciones asumiendo la complejidad de las mismas, en el sentido de la identificación de los criterios que la definen como situación problema y su pertinencia al dominio disciplinar (científico, profesional);
2. las habilidades que exhibe el aprendiz, como precurrentes básicas para el desarrollo de desempeños competentes;
3. la transferencia del desempeño del contexto en el que fue aprendido, a situaciones problema que implican variaciones en los objetivos, hechos, relaciones y contextos de ocurrencia; y
4. la movilización de los diferentes aspectos que definen la competencia: saber conceptual, procedimental, así como la disposición de actitudes pertinentes, de manera interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007, pp. 40-41; Irigoyen, et al., 2011, p. 250).

En lo que se refiere al carácter procedimental (instrumental) Irigoyen, et al., (2011) siguiendo a Zabala y Arnau (2007) señalan que cualquier desempeño competente implica un saber hacer (como un saber qué y un saber cómo) en el que es necesario el dominio de sucesivas habilidades, lo que conlleva a:

1. el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio en su complejidad;
2. la identificación de los criterios que plantean una intervención eficaz así como de los saberes conceptuales y procedimentales necesarios;
3. la revisión, análisis y valoración de las habilidades disponibles en función de los criterios que definen la situación problema;
4. el ejercicio de las habilidades pertinentes a la resolución de la situación problema, interrelacionando los hechos, conceptos, procedimientos y actitudes que constituyen la competencia (p. 250).

Para Rodríguez (2007), la noción de competencia integra:

[...] el saber -conocimiento teórico o proposicional [...] derivado de las afirmaciones empíricas o lógicas sobre el mundo-, saber hacer -conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo- y saber ser -conocimiento experiencial (sic), también denominado saber del “saber estar” (sic), del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social- (p. 146).

Bajo esta perspectiva, (Irigoyen, et al., 2011) las competencias referidas al saber se relacionan con el dominio de conocimientos que, desde un punto de vista disciplinar, fundamentan el desempeño profesional; las competencias referidas al saber hacer, se identifican con las capacidades específicas del profesional tipo (diferenciándolo de otros profesionales); las referidas al saber ser, aluden a las capacidades éticas del profesional, como actor social. Al indicar la movilización de saberes producto de la experiencia laboral y de la conceptualización que el individuo formula, Rodríguez (2007) enfatiza no sólo el aspecto procedimental, el saber hacer, que en la mayoría de las versiones sobre competencias se destaca, sino la posibilidad de identificar aciertos y errores en el desempeño y la formulación de los criterios que lo caracterizan como desempeño efectivo.

María Elena Cano García, siguiendo la línea de Perrenoud (2004a, 2004b),

...entendemos las capacidades en sentido amplio, flexible y creativo. Desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una contribución contextualizada (espacio, tiempo, relación) (Cano, 2008, p. 6).

Tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como los concibe (Cano, 2008), que nos aproximan a su comprensión:

- a) Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumario de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b) Se vinculan a rasgos de personalidad pero...se aprenden: El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo

en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre.

c) Toman sentido en la acción pero...con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que supone transferir conocimientos a situaciones prácticas resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento (Cano, 2008, p. 6).

Conocidas en su mayoría las definiciones posibles del concepto de competencia, nos surge la necesidad de discernir entre las dos orientaciones diferentes del mismo y, en alguna medida incluso contrapuestas.

En este sentido, es conveniente tomar en cuenta la afirmación de Álvarez Méndez (2008): “Sólo hay propuestas de carácter programático y pragmático, con una tendencia marcadamente operacionalista, de fuerte connotación eficientista, que apuntan a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas” (p. 209).

2.2.1. El concepto de competencias orientado a la empleabilidad

Por un lado tenemos el concepto de competencias orientado a la empleabilidad.

En este sentido Trillo (2011) nos sugiere recordar:

-Que el concepto de competencia tiene su origen en trabajos de la Psicología industrial y organizacional norteamericana de finales de la década de 1960 y principios de 1970.

-Qué el interés en las organizaciones se ha ido trasladando desde los puestos de trabajo, como elementos fundamentales, a las personas y a las competencias que estas aportan.

-Que esto obedece a un cambio de cultura que se concreta en que las personas han pasado de ser vistas como un coste que es preciso minimizar a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma. Y de ahí la proliferación de Departamentos de Recursos Humanos.

-Que, conforme con eso, se dice que “posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994, en Gil Flores, p. 84).

-Y que, por tanto, no hay duda respecto a que “los denominados enfoques de formación basados en competencias responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la capacitación de la mano de obra, y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación en y para el trabajo” (Blanco Blanco, 2007,p.32).

Trasladando este planteamiento al ámbito educativo en general y al de la educación superior en particular, la idea clave es que la educación sirva como un factor de producción económica. “La educación es importante porque permite a los trabajadores ser más productivos y con ello poder alcanzar mayores ingresos” (Robeyns, 2006, p.72).

Esta es la concepción que se promueve en el EEES, además de la comparación y equiparación entre los estudios, la importancia de la empleabilidad y el mercado laboral para orientar su diseño.

El origen de este planteamiento es analizado por J. Félix Ángulo Rasco en “La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad” (2008).

Para empezar nos muestra lo que Barnette (2001) define como vocacionalismo: “es una ideología que representa intereses corporativos, economicos y lucrativos. El vocacionalismo afirma el carácter deseable de una conjunción entre la educación superior y el mundo de trabajo y postula que los graduados se inserten en ella” (p. 102).

Según expone, las raíces se encuentran en la introducción en 1980 del National Vocational Qualifications- NVQ (1995) cuyo objetivos es “establecer estándares reconocibles de competencias relevantes para el puesto de trabajo”, seleccionadas inicialmente por las “organizaciones industriales, validadas nacionalmente e incorporadas como cualificaciones vocacionales” (pp. 9 y ss.).

Siguiendo a Wolf (1995), advierte sobre la estrecha relación del NVQ con el CBTE (Competency Based Teaching Education) y su colorario el CBA (Competente-based assessment), según la cual “el proceso formativo se concreta (se reduce) a entrenar a los individuos para que obtengan un buen rendimiento en un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de resultados o productos (outcomes)” (Ángulo, 2008, p.186; Trillo, 2011, p.21). Y de ahí que se diga que este planteamiento está en estrecha concatenación con la pedagogía por objetivos denunciada por Gimeno Sacristán (1982).

De la misma manera, señala que “esto es así –salvo matices y con las salvedades que se quieran añadir-, es algo que puede apreciarse en algunas iniciativas de mayor impacto desarrolladas al amparo del EEES” y nos remite como ejemplos: el Proyecto Europeo Trends Learning Structures in Higher Education (2003)⁴, y el informe ENQA (Standards and guidelines for Quality Assurance in the european Higher Education Area)⁵.

En el afán por definir el concepto de competencias orientado al empleo hay muchos autores –advierte-, y algunos hasta lo asocian a procedimientos algorítmicos como una ecuación o “fórmulas tan simplistas como lo que evidencia este procedimiento seguido para definir una competencia: seleccionar una operación que equivale a un verbo de acción (como analizar), más un adverbio que califica el verbo (por ejemplo analizar críticamente), y establecer un objetivo, que es lo que define el contexto y la finalidad y que se expresa mediante formas sustantivas (por ejemplo analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera)” (Ángulo, 2008, p. 193).

Finalmente, se cuestiona si es eso lo que hay que hacer: “si el trabajo de los profesores consiste en seleccionar las competencias, previa consulta a los potenciales empleadores de nuestros estudiantes, y entrenarlos para que rindan en unas pruebas estandarizadas y validadas previamente (en clara oposición a llamarle evaluación) que reducen la actividad a una solución instrumental de problemas” (Ángulo 2008, p.21).

En esta línea de cuestionamiento, y siguiendo los pasos de mi mentor el profesor Felipe Trillo, el concepto de competencias orientado a la empleabilidad y la productividad del estudiante nos parece:

⁴ Disponible en http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm

⁵ Disponible en http://www.aneca.es/media/168667/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf

“muy utilitarista, muy conductista, muy mecanicista y fragmentador del conocimiento, muy subordinado a las necesidades coyunturales del empleo y finalmente, muy manipulador; esto último, especialmente, por el mensaje (antes implícito, hoy descarado) que conlleva para los jóvenes, respecto a que no hay otra alternativa más que la de la integración en el sistema y subirse a la cinta transportadora” (Trillo, 2011, pp.21-22).

Y es que, en efecto, en el mundo actual es aplaudible y nada reprochable que se promueva por ejemplo el desarrollo de la competencia de ser emprendedor, de plantear iniciativas, pero no deja de resultar inquietante la pregunta que nos plantea Gimeno Sacristán (2008): “¿por qué no proponer la de detectar y reaccionar ante las injusticias?” (p.41). Así, y a modo de conclusión provisional, cabría decir que “la sola contraposición de ambas propuestas pone en evidencia la neta orientación de la primera hacia el mercado, algo que no cabe asumir, o al menos no sin discutirlo” (Trillo, 2011, p.22).

2.2.2. El concepto de competencias orientado a la formación integral

Por otro lado tenemos, el concepto de competencias orientado a la formación integral.

En palabras de Trillo (2011) “la propuesta innovadora más relevante de todas las surgidas al albur del EEES, que es la que tiene que ver con la promoción del aprendizaje autónomo mediante la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante” se ve pervertida por el concepto orientado a la empleabilidad. Y paradójicamente, atenta contra la principal competencia profesional “la capacidad para tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre”.

En esta perspectiva, Pérez Gómez (2008) denuncia una densa carga de interpretaciones conductistas sobre las competencias, que no debemos pasar desapercibidas:

Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los aspectos éticos e interpersonales (p. 77).

El problema, como expresa Trillo (2011), es que “ante esta reforma de educación superior que se le ha impuesto jerárquicamente y que viene siendo desarrollada de manera vertical sin orientaciones precisas” (p. 22), el profesorado, que es un agente o pieza clave del proceso de transformación (Villa y Poblete, 2007), se siente desconcertado, y se deja llevar por la inercia de un discurso en el que el concepto de competencia laboral engloba a los demás conceptos de competencias (Rodríguez, 2007). Así, en ese contexto “es muy fácil que ese profesorado busque ansiosamente la seguridad de sus tradiciones ancladas mayoritariamente en la racionalidad positivista de manera que adopten, acríticamente, cuál bálsamo de fierabrás, las pautas de actuación docente que propugna esta concepción conductista de las competencias” (Trillo, 2011, p.22).

Tratando de evitar que suceda eso, conviene seguir a Gimeno Sacristán (2008) en las “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, donde rastreamos el origen de las competencias en la perspectiva de la formación integral, y nos encontramos con algunas obras convertidas en clásicas de la literatura pedagógica que nos ofrecen orientaciones generales para comprender el tema que nos ocupa: el informe Faure (1973) para la UNESCO, titulado *Aprender a ser*; el informe realizado por equipo encabezado por Boltkin (1980) dirigido al

Club Roma, titulado Aprender, horizontes sin límites; el informe Delors (1996) también para la UNESCO, titulado La educación encierra un tesoro; y la propuesta de Edgar Morin (1999), encargada igualmente por la UNESCO, titulada “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.

Pérez Gómez (2008), de igual manera, sostiene que relacionado con este concepto de competencias conviene resaltar el concepto de cualidades humanas desarrollado por Madeliaine Walker (2007), Robeyms (2006), Saito (2003): a partir de los planteamientos del Premio Nobel Amartya Sen (1999, 2002). Autores a los que añade a Gardner (1987) con su teoría de las inteligencias múltiples.

En el orden de las ideas anteriores, en las fuentes como el proyecto DeSeCo, Pérez Gómez (2008) sostiene que el concepto de competencia:

[...] se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística. [Dado que] una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (p.77).

Partiendo de esa concepción, el mismo Pérez Gómez (2008), explica este planteamiento y nos indica algunas de sus claves sosteniendo que:

Este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, defendido por Schön (1983, 1987) y por Argyris y Schön (1987). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción. Este concepto hunde sus raíces en la categoría de “sabiduría práctica” que presenta Aristóteles en su Ética” (p. 78).

Asimismo, tal y como ya proponía el mismo en Pérez Gómez (2007), las principales características que conforman este concepto de las competencias fundamentales cuya preparación es responsabilidad del profesor son:

1. El carácter holístico e integrado de las competencias, “las competencias fundamentales no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples, son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional” (p. 78).
2. Los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja.

“Las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional de cada contexto. [Es por eso que] el reto que se le plantea al docente es, por tanto, como preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre estudiantes para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende, en gran medida, la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz para desenvolverse en dicho contexto” (pp.78.79).

3. Las actitudes, como expresión del desarrollo emocional, se implican directamente en la construcción de competencias y viceversa “es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por el conocimiento. El

desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias y viceversa” (p. 79).

4. El elemento ético no se debe obviar. “Toda proyección en la acción implica un importante componente ético, el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas, pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto” (p. 79). Debemos encontrar sentido de lo que hacemos para una comprensión con eficacia.
5. El carácter reflexivo de toda competencia. “La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto. Porque las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa” (p. 79).
6. El carácter evolutivo de las competencias, estas no se adquieren definitivamente, “se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida” (p. 79). Exigen estar alertas sobre su desempeño, pues a diferencia de las habilidades sencillas no pueden convertirse en rutinas.

Finalmente concluye, a modo de síntesis, que “no estamos hablando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, tienen que considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y en todo caso caducos y cambiantes”. Las competencias “constituyen un ‘saber hacer’ complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes” (Pérez Gómez, 2008, p. 80).

Bien, visto lo visto, concluimos que es importante hacer hincapié en “que frente a una perspectiva conductista y reduccionista de las competencias hay otra orientada a la formación integral de los estudiantes” (Trillo, 2011, p. 25).

De las dos orientaciones de las que hemos hablado aquí, inicialmente estamos más de acuerdo con la formación integral dado que es posible apreciar una orientación más humanística que técnica sobre las competencias. Establecido esto, lo que nos interesa saber es cuál de las dos orientaciones está más presente en la experiencia desarrollada por URACCAN.

2.3. Las competencias en Latinoamérica (LA)

De las dos orientaciones antes presentadas, a (LA) llegó una, la del Tuning. El Proyecto Tuning América Latina implantado a partir de octubre 2004, es un trabajo conjunto que busca construir lenguajes y mecanismos para comprender en forma recíproca los sistemas de enseñanza superior que faciliten los procesos de reconocimiento nacional y regional. Ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuyan a avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina (Esteban Moreno y Menjívar de Barbón, 2011).

El proyecto Tuning América Latina se presenta como una alternativa para las universidades latinoamericanas. Lo que busca es el reconocimiento y la actualización de los elementos regionales comunes, el acercamiento y comprensión de las diferencias, para colaborar en la solución de los problemas, aprovechando y compartiendo así mismo los factores de éxito (Beneitone, et al., 2007).

En este proceso de transformación que emerge del Tuning América Latina, éste brinda ciertas reflexiones sobre temas de interés común, tales como:

- “Un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias.
- La construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles para problemas compartidos” (Beneitone, et al., 2007, p. 31).

2.4. Hacia un modelo de enseñanza por competencias

Partimos de que por enseñanza universitaria no se entiende sólo la docencia ejercida por un profesor, sino el conjunto de actividades y servicios desarrollados por una institución universitaria, y orientados a la formación de graduados (Rodríguez, 1995, p. 99). En otras palabras, la dimensión docente de la universidad no se limita a la actividad que hace un profesor concreto dentro de una aula, sino que implica la actuación de una serie de órganos e individuos que, en función de ciertos objetivos más o menos explícitos, toman decisiones sobre lo que se va a enseñar, el modo de enseñarlo así como las personas y medios encargados de hacerlo (Capelleras, 2001).

Por consiguiente, la educación basada en competencias hace necesario cambiar la lógica de la enseñanza que incluye sólo la modalidad discursiva, a otra en situaciones problemas, en donde el docente auspicie, modele, ilustre y retroalimente los desempeños idóneos como alternativas de solución (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2004b; Perrenoud, 2006).

La enseñanza tradicionalmente, se ha centrado en el contenido de las asignaturas, con un procedimiento algorítmico de la enseñanza, soslayando el desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes, en relación con los aspectos conceptuales (definición de reglas, formulación de relaciones, establecimiento de equivalencias funcionales), metodológicos e instrumentales.

En este sentido, Zabala y Arnau (2007) afirman:

La escuela heredada es una escuela basada en el saber, en un conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su función. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se valora fundamentalmente la capacidad de reproducir y no tanto para aplicarlos. Sabemos la ley de Ohm, pero somos incapaces de interpretar un simple circuito eléctrico de una linterna. Sabemos el principio de Arquímedes, pero nos cuesta relacionarlo con lo que sucede cuando nos sumergimos en una piscina. Sabemos qué es un sintagma nominal, pero no sabemos utilizarlo para mejorar una frase escrita. Sabemos resolver una ecuación de segundo grado sin saber qué es lo que representa. En fin, sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso. (p. 45)

El aprendizaje basado en competencias, requiere del profesorado un compromiso con el cambio, una actitud positiva hacia el desaprendizaje de rutinas y costumbres anteriores que deben ser reemplazadas con otras nuevas (Villa y Poblete, 2007). Estos autores consideran que “las tareas docentes encomendadas en el nuevo sistema pedagógico requieren más una capacitación docente para la organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes que el dominio de los temas para ser expuestos por el propio docente”. La afirmación anterior no significa que el profesorado no deba saber que enseñar, es obvio que debe poseer dominio de los contenidos y temas sobre los que van a trabajar los estudiantes, pero es

más importante que sea capaz de promover el aprendizaje, “se requiere mayor conocimiento y dominio de las fuentes para organizar y estructurar el aprendizaje adecuadamente” (p. 35).

En la universidad no se aprende todo, se sientan las bases para un proceso de aprendizaje para toda la vida, siempre debemos seguir aprendiendo, contrastar la teoría con la práctica cotidiana de acuerdo al contexto en que vivimos y actuamos es lo que nos proporciona la posibilidad de adquirir eficazmente las habilidades, actitudes y conocimientos que tienen lugar en el seno de la familiaridad de las formas de ser, pensar y sentir, de la cosmovisión que caracteriza al grupo étnico, social en el que se desenvuelve nuestra vida (Pérez Gómez, 2008, Leve y Wender 1991).

En el afán de conocer y analizar el modelo por competencias con el fin de dar el salto de la enseñanza al aprendizaje, retomamos lo dicho por Le Boterf, la adopción del concepto de competencias trae consigo un cambio en la concepción del papel del estudiante y del profesor.

“El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. Para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas” (Cano, 2008, p. 5).

Siempre en la dirección de lo planteado por Cano (2008), a nivel institucional han de darse una serie de medidas de impulso (información, motivación, sensibilización), formación y ejecución (proyectos pilotos, guías, redes,...). Estas medidas que superen la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que se pueda hacer una docencia diferente.

Según (Cano, 2008) es preciso un cambio cultural que pasa por:

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los alumnos como en el “como” creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el “para qué”).
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotan muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento) (p. 7).

La mayoría de estas cosas, ya se han venido trabajando, quiere decir que no estamos comentando nada nuevo, lo que sí es importante rescatar la dimensión colectiva, buscando con los compañeros sinergias que lleven a diseños curriculares más coherentes y sostenibles, tanto para los profesores como en términos de carga de trabajo que supone para el alumnado.

Quizá lo verdaderamente nuevo sea un cambio de mirada: pasar de los planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que deseamos. Este perfil (que no debe ser sólo profesional) es el que nos compromete a todos y cada uno como profesores y se trata de desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que pensemos conjuntamente cómo podemos conjuntamente desde cada materia (y, finalmente, sí procede, desde cada asignatura) que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada signatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas para ello...

- Hay que ser cuidadosos en el diseño de dichas competencias (se puede partir del libro blanco elaborado para el grado, pero también se hacen necesario otros documentos como las competencias transversales por las que cada universidad haya apostado o estudios y análisis que se hayan realizado para ese contexto y que ayuden a perfilar el egresado que se desea formar). A partir de estos documentos sería interesante seleccionar pocas competencias, tanto específicas como transversales, pero muy relevantes.

- Hay que ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios, ... puede realmente trabajar.

- Hay que asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte (sic) de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de progresión de dicha competencia. Para ello puede utilizar rúbricas o matrices de valoración y pensar qué nivel de la escala de la rúbrica sería deseable que los alumnos alcanzasen en un curso inicial y qué otro nivel, más avanzado, deberían mostrar al finalizar sus estudios.

- A la vez, si la situación posee itinerarios o “especialidades”, hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman (Cano, 2008, pp.7-8).

Esta investigación al evaluar el desarrollo de las competencias de las titulaciones de ciencias de la educación de la URACCAN, en este sentido las destacamos las diez competencias para enseñar de Perrenoud (1999) basándonos en el resumen de (Carbajo, 2005) de la primera edición en Español (2004) con el propósito de redefinir el papel del profesor:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje: A la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina de organizar su enseñanza hay que sumarle la competencias emergente de saber poner en acto situaciones de aprendizajes abiertas, que partiendo de los intereses de los alumnos les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas. La competencias didáctica de partir de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje, se completa con la capacidad fundamental del saber comunicar entusiasmo por el deseo de saber, implicando a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimientos.
2. Gestionar la Progresión de los Aprendizajes: A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, la competencia emergente es la de gestionar la progresión de los aprendizajes pero practicando una pedagogía de situaciones problema. Al ser estas situaciones de carácter abierto el docente ha de tener la capacidad de saber regular dichas situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. Al mismo tiempo, la competencia específica de tener una panorámica longitudinal de los objetivos de la enseñanza supera la visión limitada de los profesores que se centran en un solo ciclo. El autor considera que el trabajo en equipo es indispensable para superar ese conocimiento parcial de los objetivos. También reconoce que gestionar la progresión de los aprendizajes considerando la realidad de la ratio alumno/profesor, no es fácil y “exige competencias en ingeniería de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento individualizado” (p. 45).

3. **Elaborar y Hacer Evolucionar Dispositivos de Diferenciación:** Frente a una organización del trabajo de clases tradicional, frontal, la competencia emergente consiste en asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua. Hacer trabajar a los alumnos en equipos es, sin duda, un nuevo desafío didáctico. Esta competencia pedagógica implica el saber crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto. Otra competencia específica emergente, que concreta a la de hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esa diversidad el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. Ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los profesores especializados o profesores de apoyo.
4. **Implicar a los alumnos en sus Aprendizajes y su trabajo:** La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el anunciado tradicional de saber motivar. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. Acortando esta distancia, la decisión de aprender queda preparada. El autor propone, como nuevos desafíos para configurar esta competencia, el implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollando su capacidad de autoevaluación y el hacer explícito los contratos didácticos en las clases a través del Consejo de Alumnos (gobierno estudiantil), institución donde “es posible hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo” (p.62). En la base de esta nueva competencia está la voluntad de escuchar a los alumnos. También considera el autor como competencia específica derivada de la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto de alumno.
5. **Trabajo en equipo:** La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia la competencia de cooperación que deberá abarcar a todo el colectivo. El autor propone que es deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. El ser competente en esa faceta implica saber adoptar el rol de líder para dirigir las reuniones e impulsar y mantener el equipo. Esta competencia se asienta en la convicción de que el trabajo en grupo es un valor fundamental. También en la asunción de la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo. Por lo tanto, los docentes deberán de estar preparados en cuestiones de dinámicas de grupos así como capacitados para ser moderadores y mediadores.
6. **Participar en la Gestión de la Escuela:** Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia dentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto. Las competencias específicas de administrar los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, las agrupa el autor junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional.
7. **Informar e Implicar a los padres:** El autor, partiendo de que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, hace la propuesta de ir más allá del hasta ahora diálogo tradicional. Superando éste, la colaboración, como construcción permanente, implicar a los padres en la construcción de los conocimientos. Para ello, un componente previo es el de fomentar reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate. El docente, además, deberá estar

preparado para el desafío de conducir dichas reuniones. Ser competente en este espacio de diálogo es saber conceder un papel más activo a los padres. En otras palabras, saber construir un espacio de colaboración.

8. Utilizar las nuevas tecnologías: La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Junto a los métodos activos tradicionales. Los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. El éxito de éstos dependerá de la competencia del profesor en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico.
9. Afrontar los Deberes y los Dilemas éticos de la Profesión: Y los saberes que pertenecen a esta competencia pertenecen al dominio de la ética. La explicación de los dominios específicos emergentes del saber afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. En el análisis que el autor nos presenta de una sociedad en crisis, con ausencia de valores, la concreción de competencias éticas se aprecia más como un ejercicio cercano a la utopía que como una tarea de consecución próxima. En una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una serie de valores que se contradicen con la realidad social, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias, la de prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y también desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina. El autor es consciente de que en determinados ambientes difíciles los dilemas éticos de la profesión se acentúan, los desafíos aumentan y no se encuentran respuestas. De ahí que expresen que la “competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse”. También recuerda que la comunicación y la negociación son competencias básicas para “navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales”. (p.132).
10. Organizar la Formación continua. Ser competentes en organizar la propia formación continua, saber analizar y exponer la propia práctica es una primera modalidad de autoformación. También lo es la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional. Otra competencias específica interesante es la de saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común. Es de interés porque refuerza la cultura siempre necesaria de la cooperación. Otra propuesta de competencia es la de participar en la formación de compañeros. En opinión de los investigadores es una de las fórmulas de autoformación de más éxito. Y una última competencia específica, muy productiva, según el autor, es la de saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general. Es preciso aprender que “el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución, elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones”. (p. 143).

En esta dirección no podemos dejar de mencionar las diez competencias docentes propuestas por el profesor Miguel Ángel Zabalza, en lo cual plantea que partiendo de la condición circular de la formación por competencias, se ha de pensar necesariamente a considerar que para poder ofrecer un contexto de aprendizaje que permita alcanzar esas competencias los profesores han de poseerlas, las que listamos a continuación:

Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.
Selección y preparación de los contenidos disciplinares.
Competencia comunicativa.
Manejo de las nuevas tecnologías.
Diseño de la metodología y organización de actividades.
Comunicación y relación con los alumnos.
Tutoría.
Evaluación.
Reflexión e investigación sobre la enseñanza.
Identificación con la institución y trabajo en equipo (Zabalza, 2003).

También consideramos importante mencionar aquí, las competencias profesionales que señala Marchesi (2007), las que serían propias del docente (Esteban Moreno y Menjívar de Barbón, 2011):

Dinámica emocional y responsabilidad moral;
Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar conocimientos;
Comprometer a los alumnos en sus aprendizajes;
Ser capaces de responder a la diversidad de los alumnos;
Estar preparado para incorporar la lectura en la actividad educadora;
Ser capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza;
Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar;
El desarrollo emocional de los alumnos;
La convivencia en las escuelas;
Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos;
Educar en valores y para la ciudadanía;
Ser capaz de desarrollar una educación multicultural y encuentro entre las culturas;
Estar preparado para cooperar con la familia y establecer relaciones con ella;
Trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

Las propuestas metodológicas actuales demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, por supuesto, siempre con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

En esta dirección, Esteban Moreno y Menjívar de Barbón (2011), advierten que el paradigma de la educación actual es:

...que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante, con lo que el profesor se convierte en el gran facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambientes y les acompaña, brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad del aprendizaje. Es necesario que se generalice el profesor motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano y asesor científico metodológico (p. 29).

Hemos pretendido presentar y retomar aquí las competencias que redefinen el papel de profesor en el contexto del siglo XXI y la formación de competencias en sus estudiantes.

2.5. La Arquitectura de las Competencias

Las competencias pueden ser expresadas de diversas maneras, y hay muchas formas de agruparlas. Para su presentación, nosotros hemos adoptado el modelo desarrollado en España. Éste diferencia, según Sanz de Acedo (2010) entre competencias: transversales, genéricas o generales y competencias específicas.

Las competencias transversales, genéricas o generales: “Son aquellas competencias compartidas por todo título, materias o ámbitos de conocimiento. Se trata de competencias relacionadas con la formación integral de la persona” (López Pastor, 2009, pp. 22-23).

A este nivel, las competencias propuestas por el proyecto Tuning (2003) pueden ser de tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas.

Competencias instrumentales son aquellas que tienen una función de procedimiento, estrategia, medio o recurso para hacer o conseguir algo (Villa y Poblete, 2007). Entre las que se incluyen: habilidades cognitivas, capacidad metodológica para manipular el ambiente, destrezas tecnológicas y lingüísticas. Hacen referencia a capacidades que el titulado ha de movilizar para la obtención de un fin, por lo que no tienen tanto valor en sí mismas como en la medida que han de ser utilizadas para poder realizar eficazmente determinadas funciones. Por ejemplo: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación; comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimiento de informática; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas; toma de decisiones (González y Wagenaar, 2003).

Las Competencias interpersonales tienen que ver con las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinarios. Suponen habilidades personales y de relación. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza de expresar los propios sentimientos del modo más adecuado y de aceptar los sentimientos de los demás (González y Wagenaar, 2003). Lo cual posibilita la colaboración en objetivos comunes: trabajo en equipo; trabajo en equipo de carácter interdisciplinario; trabajo en un contexto internacional; habilidades en las relaciones interpersonales; reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad; razonamiento crítico; compromiso ético (López Pastor, 2009).

Las Competencias sistémicas aluden a las cualidades individuales y a la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema: aprendizaje autónomo; adaptación a nuevas situaciones; creatividad; liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres; iniciativa y espíritu medioambientales (López Pastor, 2009).

Por su parte las competencias específicas “son aquellas relacionadas con disciplinas concretas, determinando que estén más relacionadas con los conocimientos propios de los títulos; las cuales se clasifican en tres clases: académicas, disciplinares y profesionales” (López Pastor, 2009, p. 24).

De manera más extendida nos explica esta autora en qué consiste cada una de estas:

Competencias académicas. Son las que se relacionan directamente con los conocimientos teóricos que tradicionalmente se han evaluado y calificado.

Competencias disciplinares. Son todos aquellos conocimientos prácticos que relacionan los teóricos, tan necesarios para el desarrollo profesional, y que son muy valoradas en el mercado laboral.

Competencias profesionales. Son aquellas que incluyen tanto habilidades de comunicación como las de indagación; pero sobre todo las de ‘saber realizar’ en la puesta en práctica profesional.

2.6. Las competencias derivadas de los libros blancos de la ANECA

Los denominados Libros Blancos son el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por ANECA, con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles para el diseño de un título de grado adaptado al EEES. En Europa, y específicamente en España la gestación tuvo el siguiente proceso: La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) contrató con las universidades el desarrollo de un estudio de acuerdo con un protocolo establecido por la misma Agencia. El objetivo de dicho protocolo tenía como objetivo la reordenación de la oferta universitaria para adecuarlas al Espacio Europeo de Educación Superior, cabe decir que la metodología utilizada fue la del proyecto Tuning, cuya traducción significa sintonización, armonización o integración (Trillo, 2011). Ésta centraba su atención hacia determinados asuntos “obviando otros; tales asuntos son: la estructura de los estudios en Europa y en España, la demanda de la titulación y la inserción laboral; la identificación y valoración de los perfiles y las competencias profesionales; y el establecimiento de criterios para la evaluación de la calidad” (Trillo, 2011, p. 18).

En este mismo sentido, referenciados en “La evaluación de las competencias en la Universidad: ¿Qué va antes?” el profesor Felipe Trillo (2011) añade que

“como consecuencias esencialmente técnicas de esa orientación encontramos: En primer lugar el Suplemento Europeo al Título (SET), que permite rastrear el proceso de formación seguido por cada estudiante habida cuenta de que su currículum de formación puede ser muy diverso en función de los múltiples itinerarios seguidos por el alumno para concluir sus estudios, puesto que ha podido cursar diferentes asignaturas optativas e incluso realizar algún curso en otra universidad extranjera. Y segundo, el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS), que contabiliza el número de horas dedicados por un estudiante a una materia de modo que pueda equipararse el trabajo realizado y así facilitar las respectivas equivalencias y de reconocimiento mutuo” (Trillo, 2011, p. 18).

Pues bien, la consecuencia más relevante de adoptar la metodología Tuning ha sido la propuesta de diseñar y desarrollar un currículum basado en las competencias (Trillo, 2011). El concepto de competencias que nos da el proyecto Tuning es: “Conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de un profesión”.

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wegenaar, 2003, 2006) se propone desarrollar perfiles profesionales para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y “competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos” (p. 31). Como dice Angulo (2008, p. 180) “se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz que, a medio plazo, posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar”.

El concepto de competencias que maneja está intrínsecamente unido a dos cuestiones clave que subyacen al Espacio Europeo de Educación Superior: la comparación y equiparación entre estudios y la importancia de la empleabilidad y el mercado laboral (Angulo, 2008; Trillo, 2011).

Pero para entender adecuadamente el concepto de competencias es necesario ir más allá del Tuning. En esa dirección, conviene recordar que su origen se encuentra en el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations), auspiciado desde 1997 por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo

“ha sido construir un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables” (Rychen y Hersh Salganik, 2003, p. 2).

Más específicamente, las propuestas de DeSeCo son:

En primer lugar su definición de competencia como “la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)” (Rychen y Hersh Salganik, 2003, p. 43).

En segundo lugar, los tres grandes ámbitos que constituyen las competencias claves:

- Uso interactivo de herramientas: tan diversas como el lenguaje y las nuevas tecnologías para poder interactuar con el ambiente, lo que implica un amplio conocimiento de las mismas adaptándolas a sus necesidades.
- Necesidad de interactuar en y con grupos heterogéneos, en un mundo crecientemente interdependiente.
- Actuar automáticamente, se orienta a las responsabilidades que los individuos han de adquirir en sus propias vidas, situándolos en los contextos sociales y actuando con autonomía.

Como afirma no sin reticencia Angulo (2008), “resulta imposible no estar de acuerdo con estos planteamientos”, tan genéricos; pero de acuerdo con Trillo (2011) lo cierto es que:

“nos encontramos en una encrucijada, aquella que resulta de advertir que tanto por las fuentes de las que se nutre este planteamiento como por los desarrollos ulteriores que llegan hasta el momento actual, existen dos derroteros posibles: uno, netamente empresarial (economicista) y en cierto modo conductista, y otro plenamente educativo y constructivista” (p. 20).

Adviértase que se corresponden en parte, como vimos, con las dos orientaciones antes descritas hacia la empleabilidad y la formación integral.

Después de una relación de definiciones posibles que dan cuenta de la diversidad de concepciones, el sentido de la revisión de las distintas definiciones del concepto de competencia es analizar más a fondo para mejor elegir la concepción de competencia que asumimos como propia para esta tesis.

se observa que cada una de ellas tiene sus propias características, dependiendo del punto de partida respecto a su concepción.

El concepto de competencias que adoptamos para este estudio es: “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión” (Tuning, 2003). Este concepto es probablemente el más sencillo y el que más acuerdo concita, ya que dice lo esencial y común a todos los conceptos antes citados.

En cualquier caso, nosotros no entramos en el debate acerca de la orientación explícita o implícita de las competencias, y adoptamos como referentes las que presentamos en el siguiente apartado, que son las vigentes en los currículos de la Universidad de Santiago de Compostela.

2.7. Las competencias en los Títulos de Grado y de Máster de la Universidad de Santiago de Compostela, que se adoptan como referentes

Para nuestra investigación centrada en la formación del profesorado de Biología, Español, Inglés y Matemáticas en URACCAN, hemos revisado lo que se dice en España, a través de lo que se establece en la Universidad de Santiago de Compostela que adoptamos como ejemplo, sobre las competencias en los currículos más afines como son las carreras de Grado de Lengua y literatura Españolas, de Lengua y literatura Inglesas, de Matemáticas, de Biología y de Magisterio, así como el Master de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Todos ellos interesan porque nos aportan los referentes de comparación entre URACCAN y la UE vía sistema universitario español. Recordemos, en este sentido, que de acuerdo con la finalidad de esta investigación, se trata de ver afinidades y diferencias.

2.7.1. Competencias de Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)

Competencias generales:

- Adquisición y comprensión de conocimientos, métodos científicos y recursos de análisis para (a) el estudio avanzado lingüístico y literario del español y sus literaturas; (b) el estudio básico/medio de una segunda lengua y su literatura, de Filología Románica, de Lingüística General o de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
- Habilidades para aplicar esos conocimientos y métodos para reconocer, identificar y resolver problemas tanto en el ámbito de los estudios lingüísticos y literarios como en su ámbito profesional: docencia de lenguas y de literatura, asesoría y corrección lingüística, planificación lingüística, mediación comunicativa, traducción, lingüística clínica, actividades editoriales, etc.
- Capacidad de reflexión y de pensamiento crítico para describir, interpretar y valorar los hechos lingüísticos y literarios.
- Capacidad para aplicar el razonamiento inductivo y deductivo, al combinar el análisis de los datos con la argumentación teórica.
- Capacidad de abstracción, síntesis y análisis, al extraer generalizaciones a partir de la descripción de los datos.
- Capacidad para transmitir información, ideas, sus más y sus menos y soluciones sobre cuestiones relativas a la lengua y la literatura españolas a un público especializado y no especializado.
- Dominio de la expresión oral y escrita, en español y en otras lenguas, en distintos contextos.
- Habilidad en el manejo de herramientas informáticas y en el uso de redes que permitan establecer contactos nacionales e internacionales, así como para trabajar en colaboración y en contextos multiculturales y multilingües.

- Aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas de análisis.

Competencias específicas:

- Dominar las bases teóricas, enfoques y recursos elementales de análisis del ámbito de la Lingüística general imprescindibles para (a) abordar el estudio del lenguaje y de las lenguas; (b) analizar y contrastar la organización fónica, gramatical, léxico-semántica y pragmática en diferentes tipos de lenguas.
- Dominar las bases teóricas, métodos y conceptos del ámbito de la Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, necesarios para fundamentar el análisis crítico de textos literarios en los niveles formal-estructural, semiótico, hermenéutico, cultural y sistémico.
- Poseer conocimientos básicos / medios en la gramática, literatura y cultura de una segunda lengua, o en Filología románica.
- Identificar y comprender aquellos elementos (objeto de estudio, metodología, lenguaje y terminología crítica especializada, etc.) que definen y articulan los estudios lingüísticos y literarios como disciplinas científicas en el ámbito de las Humanidades.
- Reconocer el carácter interdisciplinar de los estudios lingüístico-literarios.
- Aplicar la metodología científica que permita abarcar los distintos tipos de estudios lingüísticos y literarios.
- Dominar los diversos enfoques y métodos que permiten la comprensión crítica de la obra literaria.
- Conocer los escritores y obras más importantes y representativas de géneros, corrientes o tendencias de cada uno de los períodos de la historia de la literatura.
- Mejorar el conocimiento de la lengua española mediante el estudio de la gramática, la reflexión sobre los usos discursivos y el análisis de textos literarios.
- Comprender la complejidad de los hechos lingüísticos y de las obras literarias, aprender a apreciar sus valores estéticos y extraer el caudal informativo que encierra el texto literario.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos técnicos y activos de la gramática de la lengua española, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica.
- Interpretar con rigor las obras más importantes y representativas de géneros, corrientes o tendencias de cada uno de los períodos de la historia de la literatura española.
- Conocer la teoría y el pensamiento estético en su discurrir histórico en tanto condicionante de géneros, estilos, morfología y técnicas del discurso literario.
- Ser capaz de reconocer las variedades internas de la lengua española (temporales, espaciales, sociales y situacionales).
- Conocer las características de las diversas manifestaciones de la creación literaria, incorporándolas en el contexto socio-cultural en el que se gestan y conectándolas con otras formas de expresión artística.
- Adquirir habilidades en el manejo de nuevas tecnologías que faciliten el estudio de la lengua y la literatura españolas.
- Emplear herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos para el estudio de la lengua española y manejar las fuentes documentales y bibliográficas propias de la literatura.
- Desarrollar la competencia comunicativa.
- Ser capaz de realizar posteriores estudios especializados, tanto en una disciplina filológica como en cualquiera de las ciencias y técnicas que requieran buenos fundamentos filológicos.

2.7.2. Competencias de Grado en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Santiago de Compostela (USC)

Competencias generales:

- Competencia lingüístico-comunicativa: utilización de la lengua inglesa como medio de comunicación oral y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de la organización y auto-regulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta. Los conocimientos, actitudes y destrezas propios de esta competencia permiten expresar en lengua inglesa pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio ético y crítico, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones, adoptar decisiones y disfrutar leyendo, escuchando o expresándose de forma oral o escrita.
- Competencia en el análisis crítico de la realidad socio-cultural general y de los países de habla inglesa en particular.
- Competencia lógica: capacidad de interpretar y expresar con claridad y precisión datos y argumentaciones. Posta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la resolución de sus más y sus menos o a la obtención de información.
- Competencia social y ciudadana: el alumnado se convierte en individuos plurilingües que desarrolla la conciencia intercultural y que le capacita para aprender otras lenguas y abrirse a jóvenes experiencias culturales. Capacidad para mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
- Competencia cultural y artística: desarrollo de la capacidad creativa a través del conocimiento de la literatura, la cultura y la civilización anglosajona. Capacidad de apreciar el hecho cultural y creativo; de comprender, valorar, y apreciar la dimensión histórica de las diferentes manifestaciones culturales y artísticas en lengua inglesa.
- Competencia de autonomía e iniciativa personal: capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.
- Competencia de aprender a aprender: conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal. Desarrollo del pensamiento estratégico y de la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y de manejar con eficiencia un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual. Adquisición de técnicas de estudio y formación continua.
- Competencia en el tratamiento de la información en una segunda lengua, así como de su cultura y literatura.
- Competencia en el uso de las TICS: habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento, desde el acceso a la información incluso su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las TICS como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Competencias específicas:

- Capacidad de utilizar la lengua inglesa (lectura, escritura, comunicación, recepción, producción, interacción y mediación) al nivel C2 correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia, en los registros oral y escrito, habida cuenta las variables geográficas, socio-culturales e históricas de esta lengua, dado su impacto como lengua franca global, utilizada como vehículo de comunicación a nivel internacional. El dicho nivel implica la capacidad de entender con facilidad prácticamente cualquier mensaje oral o escrito; la capacidad de resumir información de diversas fuentes (orales o escritas); la capacidad

de expresarse de forma espontánea, con gran fluidez y precisión; y la capacidad de distinguir matices de significado incluso en las situaciones más complejas.

- Capacidad de describir de manera especializada la lengua inglesa, los distintos niveles de análisis lingüístico (fonético, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y discursivo), (i) empleando una terminología y nota lingüísticas rigurosas, y (ii) aplicando las jóvenes metodologías y tecnologías de análisis lingüístico (como por ejemplo, análisis cuantitativos y cualitativos de la lengua inglesa en uso, es decir, nos sus contextos comunicativos.
- Capacidad para comprender y reflexionar sobre lo conjunto de factores internos y externos que condicionaron la evolución histórica de la lengua.
- Establecer conexiones entre la teoría lingüística y la práctica pedagógica, (i) reflexionando sobre los factores que condicionan el aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera a gallego- o hispano-hablantes, y (ii) proporcionando al alumnado destrezas básicas, así como técnicas y actividades de aula más recientes para la práctica de la enseñanza de la lengua inglesa.
- Capacidad de lectura comprensiva y crítica de textos literarios en general, y de los escritos en lengua inglesa en particular.
- Dominio de las técnicas utilizadas en el análisis de textos.
- Comprensión de las implicaciones culturales e históricas de los distintos estilos y recursos técnicos literarios, habida cuenta las características estéticas y temáticas de los distintos géneros.
- Capacidad para situar la producción literaria de los países de habla inglesa en el contexto social, cultural y político en la que fue escrita.
- Capacidad de observar conexiones y divergencias entre las distintas tradiciones literarias de los países de habla inglesa.
- Relacionar la producción literaria de los países de habla inglesa con otras manifestaciones artísticas, tallas como el cine o el teatro.
- Conocimiento de los acontecimientos históricos y de las características culturales que condicionaron y condicionan el desarrollo de la lengua y la producción literaria en lengua inglesa.

2.7.3. Competencias de Grado de Matemáticas de la universidad de Santiago de Compostela (USC)

Competencias generales:

- Conocer los conceptos, métodos y resultados más importantes de las Matemáticas.
- Reunir e interpretar datos, información y resultados relevantes para obtener conclusiones en sus más y sus menos científicos, tecnológicos o de otros ámbitos que requieran herramientas matemáticas.
- Aplicar los conocimientos y capacidades adquiridas en el planteamiento y resolución de sus más y sus menos en contextos académicos y profesionales.
- Comunicar, por escrito y oralmente, conocimientos e ideas matemáticas.
- Aprender de forma autónoma jóvenes conocimientos y técnicas en cualquier disciplina científica o tecnológica.

Competencias específicas:

- Comprender y utilizar el lenguaje matemático.
- Conocer demostraciones rigurosas de algunos teoremas clásicos.

- Saber abstraer las propiedades y hechos sustanciales de un problema, distinguiéndolas de aquellas otras puramente circunstanciales.
- Proponer, validar e interpretar modelos matemáticos de situaciones reales sencillas.
- Planificar y ejecutar algoritmos y métodos matemáticos para resolver problemas.
- Utilizar aplicaciones informáticas de análisis estadístico, cálculo numérico y simbólico, optimización y software científico, para experimentar en matemáticas y resolver problemas.

2.7.4. Competencias de Grado de Biología de la universidad de Santiago de Compostela (USC)

Competencias generales:

- Conocer conceptos, métodos y resultados de las distintas ramas de la Biología.
- Reunir e interpretar datos, información y resultados y emitir informes.
- Comunicar conocimientos, procedimientos, resultados e ideas en Biología.
- Estudiar y aprender de forma autónoma, con organización de tiempo y recursos, nuevos conocimientos y técnicas en cualquier disciplina científica o tecnológica.

Competencias específicas:

- Conocimientos instrumentales, destrezas y habilidades.
- Origen y bases moleculares de la vida, células, tejidos y órganos.
- Análisis de la biodiversidad, poblaciones y ecosistemas.
- Biología humana, herencia y evolución.
- Biotecnología y biomedicina.

2.7.5. Competencias de Grado de Magisterio de Primaria de la universidad de Santiago de Compostela (USC)

Competencias generales:

- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
- Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Competencias específicas.

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

2.7.6. Competencias del Máster Universitario

El Máster Universitario para Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional e Enseñanza de Lenguas, está estructurado en la siguiente estructura de competencias:

Competencias Básicas:

El Máster pretende desarrollar en los alumnos las siguientes competencias básicas:

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con el estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones (y los conocimientos y las razones últimas que las sustentan) a públicos especializados y no especializados de un modo claro sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo, y los siguientes valores del ámbito profesional de la educación:
 - Fomentar el desarrollo de una visión holística y analítica de los problemas educativos, sociales, culturales y ambientales de nuestro tiempo.
 - Potenciar una actitud positiva y crítica hacia sus identidades profesionales.
 - Favorecer la colaboración con otros profesionales del ámbito educativo.

- Potenciar el uso de los procesos de investigación en el aula como base de su desarrollo profesional.
- Propiciar una formación cultural, personal, ética y social adecuada para la educación de adolescentes.
- Favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre los modelos de aprendizaje, el contexto escolar y las opciones didácticas utilizadas en la acción docente.
- Promover el reconocimiento, análisis y atención a las características diferenciales del alumado, según su desarrollo evolutivo, contextos familiares, sociales y culturales de referencia.

Competencias Generales

- Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente.
- Conocer el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como a la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursadas.
- Contextualizar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo.
- Diseñar y desarrollar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje, con especial atención a la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativas personales.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno en el que está ubicado.

- Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colegiada.
- Participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, comunicando sus conclusiones y las razones que las sustentan a la comunidad educativa y otros profesionales de la educación.
- Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
- Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
- Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.
- Trabajar en equipo con otros profesionales de la educación, enriqueciendo su formación.
- Desarrollar hábitos y actitudes para aprender a aprender a lo largo de su posterior desarrollo profesional.
- Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas a entornos educativos nuevos o poco conocidos.

Competencias Específicas.

Competencias Específicas Asociadas al módulo Genérico:

- Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.
- Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.
- Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales.
- Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizajes.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país.
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.
- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizaje como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
- Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de educación en el respeto y valor de la diversidad lingüística y sus implicaciones educativas.

Competencias Específicas Asociadas al módulo Específico:

- Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización.
- Conocer los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.
- Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.
- Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
- Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes.
- Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo.
- Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer estrategias y procedimientos de evaluación y entender la evaluación como un procedimiento de regulación del aprendizaje y estímulo al esfuerzo.
- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
- En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la integración entre sociedad, trabajo y calidad de vida.
- En formación profesional, conocer la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones.

Competencias Específicas Asociadas al Prácticum:

- Adquirir experiencia en la planificación, en la docencia y en la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- Dominar las destrezas y las habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión sobre la práctica.
- Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.

Competencias Transversales:

- Utilizar bibliografía y herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos generales y específicos, incluyendo el acceso por Internet.
- Gestionar de forma óptima el tiempo de trabajo y organizar los recursos disponibles, estableciendo prioridades, caminos alternativos e identificando errores lógicos en la toma de decisiones.

- Potenciar la capacidad para el trabajo en entornos cooperativos y pluridisciplinarios.

2.8. Áreas de formación y diseños curriculares de URACCAN

Los diseños curriculares de la URACCAN organizan el plan de estudios en 4 áreas de formación. Estas áreas de formación son iguales en las cuatro carreras o graduaciones que forman la muestra de este estudio. No se denominan del mismo modo pero hay cierto grado de similitud con los grupos de competencias derivadas del Tuning; estas áreas de formación son:

Formación general: consiste en el desarrollo de cursos que tienen que ver con la formación ciudadana, protección del medio ambiente, cultura, arte, género e interculturalidad.

Formación básica: consiste en el desarrollo de cursos instrumentales y profesionales.

Formación pedagógica: Proporciona las experiencias de aprendizaje que enfatizan los valores éticos y las competencias propias del ejercicio docente, permite la adquisición de enfoques, conocimientos, métodos y tecnologías que aseguran competencias para cumplir con las funciones educativas básicas con equidad de género e interculturalidad, destacándose entre éstas: la planificación del aprendizaje; la selección, producción y uso de las estrategias y tecnologías más adecuadas; la evaluación de los aprendizajes y de las variables que lo afectan, etc., con perspectiva intercultural de género. Corresponde al área profesional, en este caso, común a todas las carreras de profesores/as de enseñanza media y ciencias de la educación.

Formación especializada: Ofrece las experiencias de aprendizaje que permiten el dominio teórico y práctico de los contenidos y la metodología de las disciplinas científicas del nivel, modalidad o especialidad en el que actuará como docente, así como también de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas y de la aplicación de estos conocimientos con perspectiva intercultural de género. En este caso corresponde a la enseñanza-aprendizaje de [Biología, Español, inglés y Matemática] (URACCAN, 2007; Vanegas, Montiel y Dávila, 2009; López Mairena, 2009; Henríquez, et al., 2010).

La Universidad de la Región Autónoma de la Costa Caribe Nicaragüense define para cada carrera sus propias competencias, expresadas en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, las que tomaremos como referencia en esta investigación para conocer si estas son desarrolladas en los estudiantes.

Conviene saber que en el caso de las carreras de educación los perfiles tienen dos salidas: una de Profesor de Educación Media (PEM), con una duración de tres años, y la licenciatura que incluye los tres del profesorado más dos años.

Las competencias que tomamos en cuenta y que vamos a evaluar son las del nivel de Profesor de Educación Media; lo cual obedece a una decisión pragmática, puesto que ese, como se verá, es el nivel alcanzado hasta ahora por los grupos pertenecientes a la muestra.

2.8.1. Profesor/a de Educación Media en Español

Los conocimientos, las capacidades, actitudes y valores del diseño curricular, los citamos a continuación:

Tabla 2.2: Conocimientos, las capacidades, actitudes y valores, PEM-Español

Conocimientos	Capacidades	Actitudes y valores
<p>Problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Principales teorías y metodologías contemporáneas del aprendizaje.</p> <p>Sistema educativo autonómico regional, Sistema educativo nacional.</p> <p>Las principales características de las distintas culturas de la CC y del país.</p> <p>El desarrollo histórico de la realidad multicultural de la CC y del país.</p> <p>Bilingüismo e interculturalidad.</p> <p>Literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.</p> <p>Proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.</p> <p>Métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües.</p> <p>Metodología de la investigación científica.</p>	<p>Dominar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el idioma español.</p> <p>Planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.</p> <p>Impulsar procesos de aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.</p> <p>Actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.</p> <p>Usar la informática y la Internet en las actividades educativas.</p> <p>Realizar análisis literario básico.</p> <p>Aplicar instrumentos de investigación científica.</p> <p>Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos.</p> <p>Trabajar en equipos.</p>	<p>Compromiso con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.</p> <p>Identidad cultural y lingüística sólida (autoestima).</p> <p>Respetuoso de la diversidad cultural.</p> <p>Responsable.</p> <p>Buenas relaciones humanas.</p> <p>Crítico y autocrítico.</p> <p>Comprometido con su profesión, es decir con el desarrollo integral de las y los educandos.</p> <p>Defensor de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.</p> <p>Respetuoso de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.</p> <p>Comprometido con la defensa del medio ambiente.</p> <p>Interés por la lectura y la autoformación.</p>

Fuente: (Uraccan, 2007, pp. 19-20).

2.8.2. Profesor/a de Educación Media en Matemática

Los conocimientos, las capacidades, actitudes y valores del diseño curricular, las citamos a continuación:

Tabla 2.3: Conocimientos, las capacidades, actitudes y valores, PEM-Matemática.

Conocimientos	Capacidades	Actitudes	valores
<p>Contenidos de matemática acordes al programa de educación media, Formación Docente y Educación Técnica.</p> <p>Problemática general – socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Subsistema educativo autónomo regional, Sistema educativo nacional.</p> <p>Álgebra, geometría Euclidiana y Analítica, estadística, física y Cálculo diferencial.</p> <p>Las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país y su desarrollo histórico en la realidad multicultural.</p> <p>Proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.</p> <p>Proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en contextos multiculturales.</p> <p>Básico de informática e Internet.</p> <p>Metodología de la investigación científica.</p>	<p>Domina la matemática de la educación media, Formación Docente y Educación Técnica.</p> <p>Construye y desarrolla argumentaciones lógicas.</p> <p>Utiliza adecuadamente el lenguaje matemático.</p> <p>Domina las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el idioma español.</p> <p>Coordina y participa en equipos interdisciplinarios. Planifica, conduce y evalúa el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.</p> <p>Describe datos estadísticos y analiza información.</p> <p>Impulsa procesos de aprendizaje de la matemática en contextos multiculturales.</p> <p>Maneja la informática e Internet en las actividades educativas.</p> <p>Utiliza correctamente instrumentos didácticos de medición y trazado.</p> <p>Diseña y realiza procesos de investigación.</p>	<p>Comprometido / comprometida con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.</p> <p>Comprometido / comprometida con su profesión y el desarrollo integral de los y las educandos/as.</p> <p>Comprometido/comprometida con la defensa y protección del medio ambiente.</p> <p>Interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación.</p> <p>Disponibilidad para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas.</p> <p>Creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.</p> <p>Interactúa de forma respetuosa con sus semejantes.</p>	<p>Identidad étnica y cultural (sólida autoestima).</p> <p>Respetuoso/respetuosa de la diversidad cultural.</p> <p>Responsable.</p> <p>Valora la profesión docente.</p> <p>Buenas relaciones humanas.</p> <p>Crítico/crítica y autocrítico/autocrítica.</p> <p>Defensor/defensora de los derechos humanos, y autónomos.</p> <p>Respetuoso/respetuosa de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.</p>

Fuente: (López Mairena, 2009, pp. 24-25).

2.8.3. Profesor/a de Educación Media en Biología

Los conocimientos, las capacidades, actitudes y valores del diseño curricular, las citamos a continuación:

Tabla 2.4: Conocimientos, las capacidades, actitudes y valores, PEM-Biología.

Conocimientos	Capacidades	valores	Actitudes
<p>Contenidos de Biología acordes a los programas de educación media, formación docente y Educación técnica.</p> <p>Problemática general – socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Subsistema educativo autonómico regional, Sistema educativo nacional.</p> <p>Las principales características de las distintas culturas y el desarrollo histórico de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia</p> <p>Interculturalidad y Género.</p> <p>Técnicas de laboratorio</p> <p>Proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales en contextos multiculturales.</p> <p>Básicos de la informática e internet</p> <p>Métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en contextos multiculturales.</p> <p>Metodología de la investigación científica.</p>	<p>Domina las ciencias naturales de la educación media técnica y Formación docente.</p> <p>Domina las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.</p> <p>Utiliza adecuadamente el lenguaje de las ciencias naturales.</p> <p>Coordina y participa en equipos interdisciplinarios.</p> <p>Planifica, conduce y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.</p> <p>Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales.</p> <p>Usa la informática e Internet en las actividades educativas.</p> <p>Utiliza correctamente técnicas de laboratorio</p> <p>Usa los recursos naturales de manera racional y sostenible.</p> <p>Participa en equipos interdisciplinarios.</p> <p>Ser líder</p> <p>Diseña y realiza procesos de investigación</p> <p>Aplica instrumentos de investigación científica.</p> <p>Utilización (dominio) de la tecnología.</p> <p>Análisis</p>	<p>Identidad étnica y cultural.</p> <p>Respetuoso de la diversidad cultural.</p> <p>Responsable.</p> <p>valora la profesión docente</p> <p>Buenas relaciones humanas.</p> <p>Crítico y autocrítico.</p> <p>Defensor de los derechos humanos, y autonómicos.</p> <p>Respetuoso/a de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.</p> <p>Trabajar en equipos.</p> <p>Fomenta y Practica la ética profesional.</p>	<p>Comprometido y comprometida con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua</p> <p>Comprometido y comprometida con su profesión, es decir con el desarrollo integral de las y los educandos.</p> <p>Comprometido y comprometida con la defensa y protección de recursos naturales.</p> <p>Interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación.</p> <p>Disponibilidad al enfrentarse a problemas en distintas áreas.</p> <p>Creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.</p> <p>Interactúa en forma respetuosa con sus semejantes.</p> <p>Practica la ciudadanía Intercultural.</p> <p>Respetuoso de los saberes de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos.</p>

Fuente: (Vanegas, et al., 2009, pp.24-25).

2.8.4. Profesor/a de Educación Media en Inglés

Perfil de egreso profesor/a de educación media en Ciencias de la Educación con mención en Inglés:

Tabla 2.5: Conocimientos, las capacidades, actitudes y valores, PEM-Inglés.

Área de formación	Conocimientos	Capacidades	Actitudes y Valores
Área Básica	Conceptos sobre la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género. Conocimientos básicos sobre informática y matemáticas. Conocimientos básicos sobre enfoque de género.	Aplica los conocimientos a la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género. Aplica conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios. Práctica los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas.	Actitudes y Valores Desarrolla respeto por la diversidad lingüística de su región y comunidad. Aprovecha las ventajas de la tecnología en su campo laboral. Conciencia crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.
Área General	Conocimientos sobre la realidad histórica y geográfica de la Costa Caribe, el papel y los aportes de las mujeres así como las problemáticas de género. Conocimientos sobre la diversidad lingüística y cultural de su región. Conceptos sobre sexualidad, afectos, construcción de las identidades de género, derechos reproductivos, con perspectiva intercultural de género.	Usa sus conocimientos para transformar la realidad de su entorno. Aplica sus conocimientos a la realidad lingüística y cultural en su aula de clases. Práctica los conocimientos y para un desarrollo personal físico – emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás.	Desarrolla conciencia respecto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres. Reconoce el derecho de los distintos pueblos de la Costa Caribe a una educación pertinente de acuerdo a las características de cada uno. Respeto los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás. Actitud crítica hacia las identidades de género asignadas.
Área Pedagógica	Teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales. Conocimientos y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género.	Lleva a la práctica en su aula de clases estas teorías, métodos y estrategias. Aplica estos conocimientos para fortalecer el proceso de aprendizaje del idioma en sus estudiantes.	Desarrolla el sentido crítico e innovador para mejorar la calidad su trabajo. Desarrolla empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas.
Área de Especialización	Desarrolla maestría en las cuatro habilidades básicas del idioma inglés. Conocimientos sobre los orígenes y desarrollo del idioma inglés	Aplica sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones de su entorno laboral a través de la comunicación, con una perspectiva intercultural de género. Usa sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional. Aplica los conocimientos sobre estos idiomas para facilitar su aprendizaje.	Valora el aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres Reconoce el derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

Fuente: (Henríquez, et al., 2010, pp. 36-38).

2.9. Análisis comparativo de las competencias propuestas en los currículos de la USC y de URACCAN.

Después de que hemos presentado las competencias de los currículos de las carreras de Grado de Lengua y literatura Españolas, de Lengua y literatura Inglesas, de Matemáticas, de Biología y de Magisterio, así como el Master de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Santiago de Compostela y los diseños curriculares de las carreras de Ciencias de la Educación Universidad con mención en Biología, Español, Matemática e Inglés de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense hemos hecho un cuadro comparativo de las principales similitudes y diferencias. Conviene recordar que para cada carrera sus propias competencias están expresadas en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, además las competencias que tomamos en cuenta y que vamos a evaluar son las del nivel de Profesor de Educación Media.

Tabla 2.6: Comparación competencias de URACCAN con las de la universidad Compostela-España, en los currículos de Matemática, Biología, Español e Inglés

Grado que se otorga	Similitudes		Diferencias	
	Universidad URACCAN	Universidad Compostela	Universidad URACCAN	Universidad Compostela
Profesor de Educación Media en Ciencias de la Educación con mención en matemáticas	Identifica, analiza y ofrece vías de solución a problemas educativos y del aprendizaje de la matemática. Describe datos estadísticos y analiza información.	Reunir e interpretar datos, información y resultados relevantes para obtener conclusiones en sus más y sus menos científicos, tecnológicos o de otros ámbitos que requieran herramientas matemáticas. Planificar y ejecutar algoritmos y métodos matemáticos para resolver problemas.	Aspectos generales de la administración escolar y acompañamiento. Fomenta y Practica la ética profesional. Coordina y participa en equipos interdisciplinarios. Planifica, conduce y evalúa el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.	

	Habilidad de abstracción y formulación de problemas en lenguaje matemático.	Saber abstraer las propiedades y hechos sustanciales de un problema, distinguiéndolas de aquellas otras puramente circunstanciales.		
	Construye modelos matemáticos a partir de situaciones reales.	Proponer, validar e interpretar modelos matemáticos de situaciones reales sencillas.		
	Historia y filosofía de la matemática. Análisis matemático en una variable. Matemáticas aplicadas e inferencia estadística. Álgebra, geometría Euclidiana y Analítica, estadística, física y Cálculo diferencial. Principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Utiliza correctamente instrumentos didácticos de medición y trazado.	Conocer los conceptos, métodos y resultados más importantes de las Matemáticas. Conocer demostraciones rigurosas de algunos teoremas clásicos.		
	Herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa y la enseñanza de las matemáticas. Maneja la informática e Internet en las actividades educativas. Básico de informática e Internet.	Utilizar aplicaciones informáticas de análisis estadístico, cálculo numérico y simbólico, optimización y software científico, para experimentar en matemáticas y resolver problemas.		
	Procesos y procedimientos para la sistematización del conocimiento. Proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en contextos multiculturales. Impulsa procesos de aprendizaje de la matemática en contextos multiculturales.	Aplicar los conocimientos y capacidades adquiridas en el planteamiento y resolución de sus más y sus menos en contextos académicos y profesionales.		
	Utiliza adecuadamente el lenguaje matemático.	Comprender y utilizar el lenguaje matemático		

	Domina las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el idioma español. Domina la matemática de la educación media, Formación Docente y Educación Técnica.	Comunicar, por escrito y oralmente, conocimientos e ideas matemáticas.		
	Interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación. Construye y desarrolla argumentaciones lógicas. Diseña y realiza procesos de investigación.	Aprender de forma autónoma nuevos conocimientos y técnicas en cualquier disciplina científica o tecnológica.		
Grado que se otorga	Similitudes		Diferencias	
Profesor de Educación Media en Ciencias de la Educación	Universidad URACCAN	Universidad Compostela	Universidad URACCAN	Universidad Compostela
	Contenidos de la disciplina de biología. Contenidos de Biología acordes a los programas de educación media, formación docente y Educación técnica. Utiliza correctamente técnicas de laboratorio Domina las ciencias naturales de la educación media técnica y Formación docente. Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales. Principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje. Las principales características de las	Conocer conceptos, métodos y resultados de las distintas ramas de la Biología.	Participa en equipos interdisciplinarios. Coordina y participa en equipos interdisciplinarios. Herramientas técnicas y metodológicas para la elaboración de proyectos y realización de Investigación educativa. Dirige eficientemente equipos que realizan actividades educativas o de investigación. Diseña y realiza procesos de investigación Planifica, conduce y evalúa el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.	

	<p>distintas culturas y el desarrollo histórico de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Interculturalidad y Género.</p> <p>Proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales en contextos multiculturales.</p> <p>Técnicas de laboratorio</p>		<p>Problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.</p> <p>Subsistema educativo autonómico regional, Sistema educativo nacional.</p> <p>Básicos de la informática e internet</p>	
	<p>Procesos y procedimientos para la sistematización del conocimiento.</p> <p>Identifica, analiza y ofrece vías de solución a problemas educativos, y del aprendizaje de la biología.</p> <p>Domina las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.</p> <p>Utiliza adecuadamente el lenguaje de las ciencias naturales.</p>	<p>Comunicar conocimientos, procedimientos, resultados e ideas en Biología.</p>	<p>Métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en contextos multiculturales.</p> <p>Identidad étnica y cultural.</p> <p>Ser líder</p> <p>Respetuoso de la diversidad cultural.</p> <p>Responsable.</p> <p>valora la profesión docente</p> <p>Buenas relaciones humanas.</p>	
	<p>Usa la informática e Internet en las actividades educativas.</p> <p>Aplica instrumentos de investigación científica.</p> <p>Utilización (dominio) de la tecnología.</p> <p>Diseña y realiza procesos de investigación educativa y Científica.</p> <p>Maneja herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa y científica.</p> <p>Interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación.</p>	<p>Estudiar y aprender de forma autónoma, con organización de tiempo y recursos, nuevos conocimientos y técnicas en cualquier disciplina científica o tecnológica.</p> <p>Biotechnología y biomedicina.</p>	<p>Crítico y autocrítico.</p> <p>Defensor de los derechos humanos, y autonómicos.</p> <p>Respetuoso/a de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.</p> <p>Trabajar en equipos.</p> <p>Fomenta y Practica la ética profesional.</p> <p>Comprometido y comprometida con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua</p> <p>Comprometido y comprometida con su profesión, es decir con el desarrollo integral de las y los educandos.</p> <p>Disponibilidad al enfrentarse a problemas en distintas áreas.</p>	

	Elabora e implementa proyectos educativos en contextos multiculturales.	Conocimientos instrumentales, destrezas y habilidades.	Creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes. Interactúa en forma respetuosa con sus semejantes. Practica la ciudadanía Intercultural. Respetuoso de los saberes de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos.	
	Usa los recursos naturales de manera racional y sostenible. Comprometido y comprometida con la defensa y protección de recursos naturales. Educación y Evaluación del Impacto ambiental.	Análisis de la biodiversidad, poblaciones y ecosistemas.		
	Proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.	Biología humana, herencia y evolución. Origen y bases moleculares de la vida, células, tejidos y órganos.		
Grado que se otorga	Similitudes		Diferencias	
Profesor de Educación Media en Ciencias de la Educación con mención en Español	Universidad URACCAN	Universidad Compostela	Universidad URACCAN	Universidad Compostela
	Métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües. Procesos y procedimientos para la sistematización del conocimiento. Realizar análisis literario básico. Herramientas de análisis literario. Diseñar y realizar procesos de investigación educativa y sociocultural. Principales teorías y metodologías contemporáneas del aprendizaje. Bilingüismo e interculturalidad. Literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana. Identidad cultural y lingüística sólida (autoestima). Teoría y práctica de la argumentación.	Adquisición y comprensión de conocimientos, métodos científicos y recursos de análisis para (a) el estudio avanzado lingüístico y literario del español y sus literaturas; (b) el estudio básico/medio de una segunda lengua y su literatura, de Filología Románica, de Lingüística General o de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Poseer conocimientos básicos / medios en la gramática, literatura y cultura de una segunda lengua, o en Filología románica. Dominar las bases teóricas, enfoques y recursos elementales de análisis del ámbito de la Lingüística general imprescindibles para (a) abordar el estudio del lenguaje y de las lenguas; (b) analizar y contrastar la organización fónica, gramatical, léxico-semántica y	Impulsar procesos de aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes. Actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes. Dirigir eficientemente equipos que realizan actividades educativas o de investigación. Problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país. Propuestas educativas: Sistema educativo autonómico regional, Sistema educativo nacional. Las principales características de las distintas culturas de la CC y del país.	Identificar y comprender aquellos elementos (objeto de estudio, metodología, lenguaje y terminología crítica especializada, etc.) que definen y articulan los estudios lingüísticos y literarios como disciplinas científicas en el ámbito de las Humanidades. Reconocer el carácter interdisciplinar de los estudios lingüístico-literarios. Dominar los diversos enfoques y métodos que permiten la comprensión crítica de la obra literaria. Conocer los escritores y obras más importantes y representativas de géneros, corrientes o tendencias de cada uno de los períodos de la historia de la literatura. Mejorar el conocimiento de la lengua

		<p>pragmática en diferentes tipos de lenguas. Dominar las bases teóricas, métodos y conceptos del ámbito de la Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, necesarios para fundamentar el análisis crítico de textos literarios en los niveles formal-estructural, semiótico, hermenéutico, cultural y sistémico. Conocer la teoría y el pensamiento estético en su discurrir histórico en tanto condicionante de géneros, estilos, morfología y técnicas del discurso literario. Conocer las características de las diversas manifestaciones de la creación literaria, incardinándolas en el contexto socio-cultural en el que se gestan y conectándolas con otras formas de expresión artística.</p>	<p>Proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia. Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos. Trabajar en equipos. Planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea. Compromiso con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua. Respetuoso de la diversidad cultural. Responsable. Buenas relaciones humanas. Crítico y autocrítico. Comprometido con su profesión, es decir con el desarrollo integral de las y los educandos. Defensor de los derechos humanos, indígenas y autonómicos. Respetuoso de los derechos de la mujer, los niños y las niñas. Comprometido con la defensa del medio ambiente. Características fundamentales de los idiomas propios de la Costa Caribe Nicaragüense. Procesos y procedimientos para la sistematización del conocimiento. Dirigir eficientemente equipos que realizan actividades educativas o de investigación. Fomentar el compromiso ético y estético de las y los educadores con quienes se relaciona</p>	<p>española mediante lo estudio de la gramática, la reflexión sobre los usos discursivos y el análisis de textos literarios. Comprender la complejidad de los hechos lingüísticos y de las obras literarias, aprender a apreciar sus valores estéticos y extraer el caudal informativo que encierra el texto literario. Capacidad de reflexión y de pensamiento crítico para describir, interpretar y valorar los hechos lingüísticos y literarios. - Interpretar con rigor las obras más importantes y representativas de géneros, corrientes o tendencias de cada uno de los períodos de la historia de la literatura española. Ser capaz de reconocer las variedades internas de la lengua española (temporales, espaciales, sociales y situacionales). Emplear herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos para el estudio de la lengua española y manejar las fuentes documentales y bibliográficas propias de la literatura. Ser capaz de realizar posteriores estudios especializados, tanto en una disciplina filológica como en cualquiera de las ciencias y técnicas que requieran buenos fundamentos filológicos. Capacidad de abstracción, síntesis y análisis, al extraer</p>

				generalizaciones a partir de la descripción de los datos
	Aplicar instrumentos de investigación científica. Metodología de la investigación científica.	<p>Habilidades para aplicar esos conocimientos y métodos para reconocer, identificar y resolver problemas tanto en el ámbito de los estudios lingüísticos y literarios como en su ámbito profesional: docencia de lenguas y de literatura, asesoría y corrección lingüística, planificación lingüística, mediación comunicativa, traducción, lingüística clínica, actividades editoriales, etc.</p> <p>Aplicar la metodología científica que permita abarcar los distintos tipos de estudios lingüísticos y literarios.</p> <p>Ser capaz de aplicar los conocimientos técnicos y activos de la gramática de la lengua española, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica.</p> <p>Capacidad para aplicar el razonamiento inductivo y deductivo, al combinar el análisis de los datos con la argumentación teórica.</p>		
	Identificar, analizar y ofrecer vías de solución a problemas educativos, especialmente a los relacionados con el aprendizaje del español.	<p>Capacidad para transmitir información, ideas, sus más y sus menos y soluciones sobre cuestiones relativas a la lengua y la literatura españolas a un público especializado y no especializado.</p> <p>Desarrollar la competencia comunicativa.</p>		
	Dominar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el idioma español.	Dominio de la expresión oral y escrita, en español y en otras lenguas, en distintos contextos.		

	Usar la informática y la Internet en las actividades educativas. Elaborar e implementar proyectos educativos orientados a mejorar la calidad de la educación, a través de la innovación, especialmente en función del aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales. Manejar herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa.	Habilidad en el manejo de herramientas informáticas y en el uso de redes que permitan establecer contactos nacionales e internacionales, así como para trabajar en colaboración y en contextos multiculturales y multilingües. Adquirir habilidades en el manejo de nuevas tecnologías que faciliten el estudio de la lengua y la literatura españolas.		
	Aprender a aprender. Interés por la lectura y la autoformación.	Aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas de análisis.		
Grado que se otorga	Similitudes		Diferencias	
	Universidad URACCAN	Universidad Compostela	Universidad URACCAN	Universidad Compostela
Profesor de Educación Media en Ciencias de la Educación con mención en Inglés	Usa sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional. Valora el uso práctico inmediato de las técnicas de traducción e interpretación.	Competencia lingüístico-comunicativa: utilización de la lengua inglesa como medio de comunicación oral y escrito, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento, y de la organización y auto-regulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta. Capacidad de utilizar la lengua inglesa (lectura, escritura, comunicación, recepción, producción, interacción y mediación) al nivel C2 correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia, en los registros oral y escrito, habida cuenta las variables geográficas, socio-culturales y históricas de esta lengua, dado su impacto como lengua franca global, utilizada como vehículo de	Aplica conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios. Conocimientos básicos sobre enfoque de género. Conciencia crítica sobre la inequidad de género y compromiso por el cambio. Conocimientos sobre procesos de investigación científica. Aplica la teoría sobre investigación a su entorno real. Conocimientos sobre la realidad histórica y geográfica de la Costa Caribe visibilizando el papel y aportes de las mujeres. Reconoce el derecho de los distintos pueblos de la Costa Caribe a una educación diferenciada. Respeta los derechos sexuales y	Competencia de autonomía e iniciativa personal: capacidad de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico. Competencia de aprender a aprender: conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal. Desarrollo del pensamiento estratégico y de la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y de manejar con eficiencia un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual. Adquisición de técnicas de estudio y formación continua.

		comunicación a nivel internacional. El dicho nivel implica la capacidad de entender con facilidad prácticamente cualquier mensaje oral o escrito; la capacidad de resumir información de diversas fuentes (orales o escritas); la capacidad de expresarse de forma espontánea, con gran fluidez y precisión; y la capacidad de distinguir matices de significado incluso en las situaciones más complejas.	reproductivos de los demás. Conceptos sobre el tema de sexualidad y derechos reproductivos con perspectiva intercultural de género. Aplica sus conocimientos para la comprensión de los cambios vocálicos, evolución léxica y características ortográficas del idioma inglés. Aplica los conocimientos para diseñar, evaluar e implementar propuestas para la enseñanza del inglés como segundo idioma.	Capacidad de describir de manera especializada la lengua inglesa, los distintos niveles de análisis lingüístico (fonético, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y discursivo), (i) empleando una terminología y nota lingüísticas rigurosas, y (ii) aplicando las jóvenes metodologías y tecnologías de análisis lingüístico (como por ejemplo, análisis cuantitativos y cualitativos de la lengua inglesa en uso, es decir, sus contextos comunicativos). Capacidad para comprender y reflexionar sobre lo conjunto de factores internos y externos que condicionaron la evolución histórica de la lengua.
	Conceptos sobre la adquisición de segundas lenguas Aplica los conocimientos a la adquisición de segundas lenguas.	Competencia en el tratamiento de la información en una segunda lengua, así como de su cultura y literatura.		
		Los conocimientos, actitudes y destrezas propios de esta competencia permiten expresar en lengua inglesa pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio ético y crítico, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones, adoptar decisiones y disfrutar leyendo, escuchando o expresándose de forma oral o escrita.		
	Desarrolla respeto por la diversidad lingüística de su región y comunidad.	Competencia en el análisis crítico de la realidad socio-cultural general y de los países de habla inglesa en particular.		

	Aplica sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones de su entorno laboral a través de la comunicación.	Competencia lógica: capacidad de interpretar y expresar con claridad y precisión datos y argumentaciones. Posta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la resolución de sus más y sus menos o a la obtención de información. Competencia social y ciudadana: el alumnado se convierte en individuos plurilingües que desarrolla la conciencia intercultural y que le capacita para aprender otras lenguas y abrirse a jóvenes experiencias culturales. Capacidad para mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.		
	Aprovecha las ventajas de la tecnología en su campo laboral. Conocimientos básicos sobre informática y matemáticas.	Competencia en el uso de las TICS: habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento, desde el acceso a la información incluso su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las TICS como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.		

La titulación de Biología en URACCAN contiene veinticinco competencias con bastante similitud con ocho de las competencias de grado de Biología en la Universidad de Santiago de Compostela, dicha semejanza están orientadas a las competencias básicas y las de la especialidad.

En este mismo análisis comparativo la titulación de Español contiene diecinueve competencias con bastante similitud con dieciséis de las competencias de grado de Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Santiago de Compostela, dicha semejanza están orientadas a las competencias básicas y las de la especialidad.

De igual manera la titulación de matemática de URACCAN contiene 21 competencias con bastante similitud con once de las competencias de grado de Matemática de la Universidad de Santiago de Compostela, dicha semejanza están orientadas a las competencias básicas y las de la especialidad.

La titulación de Inglés contiene diez competencias con bastante similitud con once de las competencias de grado de Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad de Santiago de Compostela, dicha semejanza están orientadas a las competencias básicas y las de la especialidad.

No destacamos las diferencias, éstas pueden apreciarse en el cuadro comparativo como se notara principalmente destacan el contexto para la Costa Caribe y Nicaragua y para la realidad de la universidad Española.



Capítulo III:

Evaluación de las Competencias





Capítulo III: Evaluación de las Competencias

“Trabajar por competencias y evaluar competencias debe garantizar una formación de calidad en el estudiantado” (Gallardo, 2011, p. 3).

“Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema” (Zabala, 2007, p. 193).

Nadie niega a estas alturas la necesidad de la evaluación, ya sea como un proceso de rendición de cuentas o como una estrategia para la mejora. Saber si hemos logrado lo que pretendíamos o no, y a qué coste, en ambos casos; o saber qué ha ido bien y que ha ido mal, para poder afianzar (sobre la marcha, o para futuras empresas) las buenas prácticas y erradicar o cambiar las fallidas, es de ese tipo de conocimiento inherente a nuestra cultura y que está presente en casi toda iniciativa humana, individual o social, resultando incluso imprescindible para buena parte de ellas.

En el ámbito educativo, que es el que nos concierne ahora, existe una amplia literatura sobre la evaluación, fruto de reflexivos ensayos y rigurosas investigaciones. La sistematización de todo ese conocimiento nos permite diferenciar entre evaluación de programas (del currículo), de centros (instituciones), de profesores y de estudiantes. En cada caso, las posibilidades de subdividir esas categorías en múltiples dimensiones y factores, es ingente. Por otra parte, la experiencia acumulada en este ámbito ha dado lugar a diversos modelos y metodologías, incluso a escuelas o corrientes.

Se comprenderá, empero, que no es este el lugar para presentar ni siquiera un resumen de todo ello, que además resultaría muy prolijo.

Sí es imprescindible, sin embargo, que explicitemos cuáles son las coordenadas en las que se sitúa nuestra investigación en relación a este tema de la evaluación. Por lo que debemos decir, como es obvio, que nos ubicamos en el ámbito de la evaluación de los estudiantes. Y, para ser más precisos, la evaluación de las competencias de los estudiantes en la universidad.

No nos detendremos, por tanto, en reproducir lo que otros importantes autores han aportado a la denuncia de malas prácticas en la evaluación de los estudiantes universitarios (Santos Guerra, 1993; Blanco Prieto, 1994; Santos Guerra, 1999; Trillo y Porto, 1999; Porto, 2005; Tobón, et al., 2006; Trillo, 2011), o a la orientación de lo que debería hacerse (Biggs, 2005; De Miguel M., 2006; Pérez Gómez, 2008; Ángulo, 2008; Trillo, 2010b; 2011); en función, de los objetivos formativos y las peculiaridades de los contenidos de cada tipo de estudios (nivel, campo de conocimiento, la titulación, etc.). No los reproducimos, al confesar que son nuestro punto de partida y hasta, en buena medida, nuestra fuente de inspiración para llevar adelante este trabajo.

Siendo así, a nosotros nos interesa saber qué es lo que se evalúa cuando se dice que se evalúan las competencias, y en esa línea, si existe coherencia con lo que se declara en los currículos oficiales y con lo que se desarrolla realmente en las aulas.

También nos interesa saber, cómo se evalúan las competencias y, en este caso, si se corresponden con una serie de criterios que se asumen como los más pertinentes para orientar las pautas de actuación docente. Por supuesto, somos conscientes de que esto puede ser muy controvertido, pero no hay duda de que toda evaluación implica un criterio y, eso sí, lo obligado es explicitarlo y justificarlo y, si se estima oportuno, negociarlo incluso para que sea más compartido.

Para saber si existe esa coherencia con lo enunciado por los currículos oficiales, los adoptamos sin cuestionar como criterio. Su contenido específico ya ha sido presentado anteriormente. No lo hemos discutido todavía, pues ese debate lo reservamos para las conclusiones de esta investigación.

Para saber si existe coherencia con esos criterios que asumimos deben orientar la práctica de la evaluación de las competencias, resulta inexcusable como dijimos explicitarlos y justificarlos, y a eso vamos.

Naturalmente, quiénes son los informantes clave para saber qué está ocurriendo de hecho en relación a todo esto, es algo de lo que informamos en el capítulo dedicado a la investigación empírica; pero, como no podría ser de otra manera, se trata de los estudiantes y profesores de URACCAN.

3.1. Evaluación de los Estudiantes en la Universidad

De los distintos conceptos de evaluación educativa, es importante considerar algunas de las características que determinados autores le atribuyen.

La evaluación de las competencias o evaluación con el enfoque por competencias, tiene sus raíces en la evaluación educativa en general y por tanto no es aislado de lo que ya conocemos.

En el cuadro siguiente podemos ver una síntesis de lo que diferentes autores consideran como características o rasgos definitorios de la evaluación educativa:

Tabla 3.1: Características de la evaluación educativa.

<p>Angulo Rasco, Contreras Domingo y Santos Guerra (1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Democrática: la verdad y la valoración es asunto de construcción democrática de todos, por lo que en su búsqueda no puede haber más que participantes. -No es el evaluador el que juzga, sino que facilita que sean los implicados los que lo hagan. -No pretende convertir las complejidades naturales en simplificaciones que falsifiquen la realidad, con la justificación de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios (lo que no es del todo cierto). -Aunque puede utilizar mediciones y procedimientos estadísticos de análisis de datos, no pretende caer en la mística de los números o de las estadísticas. -Se siente comprometida con la utilización de procedimientos metodológicos sensibles a la riqueza, con procedimientos suficientemente sensibles como para captar las valoraciones, aspiraciones, interpretaciones e intereses de las personas tal como son expresadas por ellas mismas, sin presuponerlos de antemano. -Parte de la clara explicitación de los criterios éticos que conformarían los límites de su desarrollo. -Tiene como objetivo material la publicidad de sus informes, y que rechaza cualquier imposición para mantenerlos en secreto o el ocultamiento de información valiosa. -Cuida que el lenguaje de sus informes sea accesible no sólo a los directamente implicados en la realidad evaluada, sino a cualquier otro ciudadano interesado en el conocimiento de dicha realidad.
--	---

Angulo Rasco, Contreras Domingo y Santos Guerra (1991)	<ul style="list-style-type: none"> -Se pretende educativa: porque se pregunta por el valor educativo del programa y porque busca favorecer la reflexión y el debate de los implicados y su aprendizaje a partir de su propia experiencia. -Reconoce que un informe de evaluación puede crear una estructura social de relación y participación. -Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y la profundización de la democracia política.
Blanco Prieto (1994)	<ul style="list-style-type: none"> -Integral: dirigiéndose a los tres tipos de contenidos curriculares. -Integrada: incluyéndose en el proceso general de enseñanza-aprendizaje y no considerándose como un apéndice de éste. -Integradora: atendiendo al desarrollo integral del alumno, -Criterial: determinando la situación de los alumnos en relación a unos criterios perfectamente definidos y no en relación con el resto de sus compañeros. -Educativa: no sólo porque debe mejorar el objeto evaluado, sino también porque debe favorecer el aprendizaje de sus participantes. -Total: dirigiéndose no sólo a aprendizajes de los alumnos, sino también al profesorado, procesos de enseñanza, planificación curricular, etc. -Científica: demandando por tanto formación adecuada a quien debe realizar tareas evaluadoras. -Contextualizada: atendiendo a todo el contexto en el que está inserto el objeto de evaluación. -Negociada: "en la medida en que un sujeto evaluado participe de la evaluación se sienta coautor del modelo y comparta los informes, mayores son las garantías de que la evaluación discurra por cauces adecuados y no se desborde anegando todas las expectativas". -Ética: sinceridad, colaboración, respeto, diálogo, intereses "nobles", intencionalidad formativa, tratamiento objetivo, profesionalidad, confidencialidad, rechazo a intereses espurios, cumplimiento de compromisos, etc..., deben ser pautas que rijan el proceso evaluativo. -Clara: "el nivel de precisión terminológica ha de alcanzarse simultáneamente al logro del máximo grado de comprensión", utilizando un lenguaje claro y directo que sea entendido por todos. -Participativa: la evaluación debe ser un trabajo cooperativo, colegiado y colaborativo, favoreciendo la implicación de todos en la elaboración del diseño, durante el proceso y en la fase final de redacción y difusión del informe de evaluación.
Blanco Felip (1996)	<ul style="list-style-type: none"> -Procesual. Forma parte intrínseca del mismo aprendizaje. -Integral. Abarca todos los elementos de intervención. -Sistemática. Se produce en la misma actuación docente. -Continua. El proceso no puede evaluarse en momentos aislados, sino en su propia evolución. Empieza al comienzo del propio proceso educativo, acompaña al proceso durante el

Blanco Felip (1996)	<p>desarrollo y valora finalmente el grado de consecuencia obtenida por cada alumno respecto a los objetivos propuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructurante. Permite ajustar las actuaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno. -Progresiva. Tiene siempre en cuenta de manera intrínseca, el crecimiento, los logros, la madurez y el desarrollo alcanzado por el alumno. -Innovadora. Constata siempre los condicionamientos o los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca constantemente la toma de decisiones nuevas. -Científica. Analiza todos los elementos del proceso como partes de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquél. "
Santos Guerra (1998)	<ul style="list-style-type: none"> -Está atenta a los procesos y no sólo a los resultados. -Da voz a los participantes. -Utiliza métodos diversos y sensibles para explorar la realidad. -Está encaminada a la mejora de la institución universitaria y, a través de ella, de la sociedad. -Es educativa. -Tiene en cuenta los valores. -Es holística. -Nadie tiene el privilegio de la verdad. -Es democrática. -Constituye una ayuda y no una amenaza. -Está contextualizada. -Utiliza el lenguaje natural de los protagonistas para expresarse. -Es emergente.
Barberá (1999)	<ul style="list-style-type: none"> -Coherente: ha de diseñarse en estrecha relación y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje. -Compartida: ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de profesores y alumnos. -Contextualizada: las actividades de evaluación han de ser significativas para los alumnos y lo más reales posibles. -Continua: requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. -Criterial: debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de las capacidades propuestas.

<p>Barberá (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogada: supone establecer un diálogo continuado entre evaluadores y evaluados. -Diversificada: se llevará a cabo utilizando instrumentos diferentes, porque también son diferentes las capacidades y los tipos de contenidos que se deben evaluar. -Formativa: ha de dotarse de mecanismos que adecuen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los alumnos, con el fin de ajustar el proceso didáctico a las necesidades que se manifiesten. -Integral: ha de contemplar los tres tipos de contenidos. -Integrada: ha de estar insertada en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su inicio hasta el final. -Integradora (global). -Transparente: ha de ser clara, sobre todo para los alumnos, que son los evaluados.
<p>Álvarez Méndez (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Democrática: de forma que en ella participen todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación. -Está al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de e-a: constituyéndose en recurso de formación y oportunidad de aprendizaje. -Negociada: “se negocia todo, desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente” (p. 14). -Transparente, garantizando la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. -Procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje: “evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno. En este caso y en ese uso, la evaluación sólo llega a tiempo para calificación y exclusión racional” (p. 15). -Formativa, motivadora, orientadora. -Aplica técnicas de triangulación: “hay que considerar su valor como recurso y como garantía de la coherencia con el planteamiento de partida, la participación del profesor, la del alumno que se (auto) evalúa y la de los compañeros con los que éste ha trabajado y que (co)evalúan. Ellos tres constituyen los vértices del triángulo” (p. 16). -Asume y exige la responsabilidad de todos los implicados: “la responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La de los alumnos, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje, como ejercicio de voluntad que es” (p. 16). -Orientada a la comprensión y al aprendizaje, no al examen. -Centrada más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Fuente: (Porto 2005, p. 123)

Ahora bien, junto al “deber ser” que representan las definiciones anteriores, conviene conocer qué sucede en la realidad. Eso sí, en ningún momento pretendemos incurrir en el error de descalificar de manera general y gratuita, pero importa sobre todo conocer cuáles son los errores más frecuentes para tratar de evitarlos. La descripción hecha por el profesor Felipe Trillo (2011), es un ejemplo donde tal vez podamos vernos reflejados o, con suerte no. Pero si es el caso, habrá que adoptar medidas para mejorar. Él se refiere a un panorama de la evaluación que se caracteriza por:

“La desconsideración del alumno, a quien se ve fundamentalmente como un estorbo, una carga que resulta obligatorio atender, eso sí, en el menor tiempo posible, pues distrae de menesteres más interesantes (y rentables) como son la investigación y las publicaciones, la extensión y proyección pública en congresos y similares [consultorías], el gobierno y la gestión académica, etc. Por el abuso de una metodología en el aula básicamente expositiva, dedicada al dictado de apuntes, y no magistral, que es otra cosa. Por el abuso de un acceso al conocimiento fragmentado y mediante fotocopias de segunda mano que alejan de las fuentes primarias [algunas hasta ilegibles]. Por el abuso de una práctica de la evaluación que determina en gran medida hacia la simple memorización del contenido de esas fotocopias para su reproducción literal en exámenes donde no es preciso reconstruir nada sino simplemente identificar o recordar la respuesta correcta. Por el abuso de unas tutorías, cuyo horario se incumple las más de las veces, y que en un clima hostil sirven sólo para revisar exámenes en un regateo sobre la calificación. Por el abuso de una suerte de compadreo que sacraliza la opinión y premia al ideológicamente afín mientras condena al discrepante. En fin, hay tantas perversiones” (p. 12).

En el caso de los estudiantes esto naturalmente, tiene su corolario. Si se analiza el contenido del recurso más extendido, el examen,

[...] lo que advertimos es que no se pide planificación, ni análisis, ni conjeturas, ni tampoco toma de decisiones. Los alumnos no tienen que explicar lo que hacen ni revisarlo. No se aprecia comprensión. Solo necesitan recordar conceptos, reproducir ejercicios, organizar la información y representarla (Trillo, 2010c, p. 12).

En la misma línea de denunciar posibles problemas en la práctica de la evaluación de los estudiantes, Miguel Ángel Santos Guerra presenta lo que él denomina “las 20 paradojas en la evaluación”. Del conjunto, destacamos:

“Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben....Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados....Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno....Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas de evaluación...A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados...Aunque la organización de la universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad...Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos...Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre alumnos...Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene carácter de inequívoca y de incontestable”.

Pero no se acaban aquí los problemas, el mismo Miguel Ángel Santos Guerra (1993) presentó con anterioridad lo que él denominó “las patologías de la evaluación”. Mostramos a continuación, siguiendo a Porto (2005), las “patologías” enunciadas por Santos Guerra que hacen referencia al qué se evalúa:

1. Sólo se evalúa al alumno: A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno

es resultado de su capacidad y de su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será él quien deberá pagar las “consecuencias”. Sólo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

2. Se evalúan solamente los resultados: Analizar sólo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones.

3. Se evalúan sólo los conocimientos: Existen otra serie de pretendidos logros (véase cualquier formulación curricular, véase incluso la legislación de cualquier rango que defina objetivos educativos del sistema) que no se contemplan debidamente en el proceso evaluador: actitudes, destrezas, hábitos, valores,...

4. Sólo se evalúan los resultados directos, pretendidos: La puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos. Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones, son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

5. Sólo se evalúan los efectos observables: Lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante. Ni, por supuesto, a lo no evaluable. Al menos, desde una concepción del proceso evaluador que pretenda profundizar en la entraña educativa.

6. Se evalúa principalmente la vertiente negativa: El desequilibrio de perspectiva hace que la escuela esté más atenta a los errores que a los aciertos de los alumnos y que los equipos de evaluación externa se apresten más a describir problemas y deficiencias que a resaltar valores y logros.

7. Sólo se evalúa a las personas: Es un error someter a los alumnos a una evaluación conclusiva (lo cual encierra juicios de valoración, no meras descripciones de actuación) sin tener en cuenta las condiciones, los medios, los tiempos, los contextos en que se mueven (Porto, 2005, pp. 132-133).

Es importante decir, que las transformaciones que promueve son las que asumimos.

Abundando en la denuncia de frecuente errores, Blanco Prieto (1994) por su parte y basándose en las “patologías” que desarrolla Miguel Ángel Santos Guerra, enumera lo que él considera frecuentes desenfocos de la evaluación, enunciando así a lo que no debe reducirse la evaluación, aunque en muchas ocasiones sea lo que conocemos como evaluación en la práctica educativa; son tan obvias que explicarlas está de más:

1. Sólo se evalúan contenidos conceptuales.
2. El “culpable” del fracaso escolar es el estudiante.
3. El único objeto de evaluación es el alumno.
4. La evaluación se hace sobre los resultados.
5. La recuperación es la repetición de un examen.
6. La evaluación se fundamenta en los aspectos negativos.
7. La evaluación se reduce a una calificación.
8. Se utiliza como instrumento fundamental el examen.
9. La evaluación es normativa.
10. La evaluación es selectiva.
11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso

12. No se practica la autoevaluación.
13. El agente de la evaluación es el profesor.
14. Fomenta el conservadurismo.
15. La evaluación es un instrumento de represión.
16. No se hace metaevaluación.
17. No se practica la evaluación continua.
18. No se aclaran las condiciones de evaluación” (Porto, 2005, pp. 110-111).

Por último, un resumen elaborado de toda esta problemática la encontramos en esta aportación de Tobon et al., 2006):

- 1) “los parámetros tienden a ser establecidos por los docentes sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales; 2) se brindan notas cuantitativas sin criterios que las justifique; 3) se hacen con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura; 4) tienden a concentrarse más en debilidades y errores que en los logros; 5) es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación del estudiante; 6) tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje; 7) son escasas las oportunidades para el automejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora; 8) se asumen como un instrumento de control y selección externo; 9) se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados; y 10) se centra en los estudiantes de manera individual” (p. 133).

En fin, como vemos es necesario, incluso urgente, revisar nuestra práctica. Como dice Santos Guerra (1999) “no poner en tela de juicio las prácticas, nos lleva a repetirlas de manera mecánica” (p. 389). Para evitarlo, se impone desarrollar procesos de diálogo con los alumnos, principales implicados en un proceso que frecuentemente condiciona su trabajo, su forma de estudiar y sus relaciones con los profesores y con la institución. Es necesario revisar de forma personal si algunos de esos errores o paradojas están presentes en nuestra práctica profesional, y abordar procesos de transformación y de mejora. En esa dirección, además, se recomienda plantear de forma colegiada cómo hacer de la evaluación un proceso de cambio para los profesores (Santos Guerra, 1999).

3.2. Evaluación de las Competencias de los Estudiantes en la Universidad

En el contexto actual del nuevo paradigma de la enseñanza basada en competencias, el rol que desempeñan los profesores y alumnos se modifica sustancialmente. Supone una renovación pedagógica con menos contenidos, docencia en pequeños grupos, trabajo cooperativo y revisión de las metodologías (Granero, Fernández y Aguilera, 2010).

En ese marco, la adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza y la inclusión de nuevos enfoques evaluativos centrados en el alumno son los pilares del proceso de convergencia europea en torno a la educación superior en cuanto a la docencia (Gallardo, 2011).

Son numerosos los estudios centrados en determinar qué es formar en competencias (Gallardo, 2011). No ha sido tarea fácil, según este autor, por lo novedoso que es este tipo de formación en la enseñanza universitaria, si bien se ha llegado a entender que una competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios para poder realizar una tarea de forma eficaz (Pallisera, Fullana, Planas y Del valle, 2010)

En el mismo orden, evaluar los aprendizajes y evaluar competencias no es tampoco tarea fácil. Trillo (2011) nos dice que es “un heurístico que por su complejidad y alto nivel de abstrac-

ción resulta en la práctica casi imposible de evaluar, o al menos así es para cualquiera que no esté dispuesto a realizar una laboriosa exégesis del mismo en el proceso de aprendizaje singular de todos y cada uno de sus estudiantes” (p. 5). Una evaluación de esa naturaleza exige “una revisión pormenorizada y ordenada de las múltiples realizaciones y pensamientos (hasta sentimientos) de los estudiantes que permita al profesor dar una explicación y hacer una interpretación y valoración global de su competencia” (p. 5).

Planteada la problemática, compleja, con respecto a la evaluación en la educación superior, vamos a tomar como punto de partida algunas consideraciones propuestas por Cano (2008). “La evaluación se halla en la ‘encrucijada’ didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes” (p. 9). Esta autora siguiendo a Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000), Dochy et al. (2002) y Bain (2006), plantea que estos escritores nos inducen a entender que la evaluación:

no puede limitarse a la calificación (sino que esta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de ‘lápiz y papel’, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (Cano, 2008, p. 9).

La evaluación de los aprendizajes es uno de los componentes decisivos del cambio que requerimos en la educación contemporánea. La evaluación debe ser congruente con la definición de las finalidades del currículo y con la cátedra. Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida. Poca importancia tiene para este propósito básico si el estudiante es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y organizar de modo racional y responsable su conducta personal y social. Pérez Gómez (2008) afirma que:

“Evaluar competencias fundamentales, requiere evaluar sistemas de reflexión y acción, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Implica, por tanto, la utilización de nuevos modelos e instrumentos de evaluación, adecuados para captar la complejidad, más allá de las convencionales pruebas de papel y lápiz” (p. 94).

El objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes (Fernández, 2011). Tardif (2006) propone ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En consecuencia, no se trata de emitir un juicio al final del recorrido o el extremo del vector, como de seguir la progresión del desarrollo de las competencias. En ese sentido, la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallon, 2000). La evaluación de las mismas se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información (Fernández, 2011, Pérez Gómez, 2008) con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada una.

Como la competencia es siguiendo a Le Boterf (2002), Perrenoud (2005), Tardif (2006) “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2006, p. 22), la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más auténtica posible (Lussier y Allaire, 2004). Entendiendo por situación auténtica, una situación lo más cercana

posible al contexto profesional en el que los estudiantes habrán de desenvolverse una vez que hayan finalizado sus estudios.

La evaluación con base en competencias se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas de contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, buscando evidencias e indicadores para determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (efectivo-motivacional, cognoscitiva y actitudinal), con el objetivo de brindar retroalimentación respecto a fortalezas y aspectos a mejorar. Esto significa que la evaluación tiene un fin formativo, independientemente del contexto donde se lleve a cabo: al comienzo o al final de la carrera, al inicio o al final de un módulo o en un determinado proceso de formación. Siempre es necesario abordar las fortalezas y los aspectos a mejorar, considerando que la evaluación no puede ser unidimensional, sino que debe ser siempre participativa, reflexiva y crítica. Aún en los casos en los cuales la evaluación se hace con fines de promoción y certificación, allí debe tener presente la discusión con los estudiantes y la posibilidad de revisarla para que se ajuste más a la evidencia del proceso y de los aprendizajes obtenidos, siempre tomando como referencias los indicadores previamente concertados y construidos colectivamente (Tobón, et al., 2006).

Existe una interrelación constante entre formación y evaluación. En un entorno pedagógico centrado en el aprendizaje, la evaluación y la formación no corresponden a acciones diferentes, disjuntas y episódicas, sino que están ligadas a actividades continuas en estrecha relación con el objetivo de guiar la progresión del aprendizaje (Huba y Freed, 2000). Es de considerar entonces que la evaluación no es una tarea puntual de un momento, como sí ocurre con la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación, efectuar la evaluación, analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación, con la posibilidad de cambiar los resultados de acuerdo con los argumentos que ellos mismo presenten (Brown, 2003).

De forma muy resumida, podemos decir que la evaluación por competencias tiene las siguientes características: 1) es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad); 2) tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje; 3) ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa; 4) tiene como horizonte servir el proyecto ético de vida (necesidades personales, fines, etc.) de los estudiantes; 5) reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo de cada estudiante y 6) se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación, se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas (García, 2005; Tobón, 2005; Tobón et al., 2006).

Si queremos evaluar competencias hemos de contar, por consiguiente, con el diseño de escenarios de evaluación auténtica, de situaciones reales donde poner en práctica las mismas. Debemos delimitar o definir claramente los resultados de aprendizaje que el alumno debe tener para poder diseñar y establecer correctamente los criterios de evaluación que vamos a seguir. Estos criterios, a su vez, necesitan los instrumentos o estrategias viables que puedan corrobo-

rar la adquisición de competencias, y por tanto, poder acreditar si un alumno dispone de ellas (Gallardo, 2011).

La clave de la nueva forma de entender la formación universitaria es cómo debemos evaluar. Debemos “centrarnos en la evaluación de capacidades y destrezas, más que en que el alumno repita los apuntes del profesor” (Gallardo, 2011, p.5). Este debe saber aplicar su conocimiento a situaciones reales en contextos diversos, se hace necesario una evaluación mucho más amplia de la que se suele venir utilizando, aplicando criterios cuantitativos y cualitativos. Dado que no podemos conformarnos con los resultados únicamente, sino que debemos conocer, y evaluar el proceso seguido por los estudiantes. Conscientes que la evaluación no es algo sancionador, sino que es un medio para indicar al alumno sus logros, así como los aspectos que debe ir mejorando.

La valoración consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia tanto en el plano cualitativo como cuantitativo, para lo cual es necesario implementar procedimientos para ello, definir el tipo de valoración, establecer los momentos para llevar a cabo esta actividad con los estudiantes y describir los criterios de calidad de las evidencias (Rial, 2010, p. 18).

Pues bien, la cuestión que tenemos planteada, referida al contexto y práctica cotidiana de URACCAN, nos lleva a preguntarnos qué se está haciendo al respecto de cuanto hemos presentado en clave positiva sobre la evaluación de las competencias; qué de todo eso se ha cumplido o se está cumpliendo, qué estamos haciendo nosotros y cómo nos está yendo. Lo que esperamos desvelar con nuestra investigación.

3.2.1. Criterios Generales de Actuación

En el marco del proceso de convergencia europea y el Tuning América Latina es necesario un cambio de metodología por parte de los docentes para la formación y la evaluación de competencias: esta metodología, implica una organización de los contenidos y unos sistemas de evaluación acordes con este nuevo modelo educativo. Uno de los retos que se les plantea a los docentes es la búsqueda de la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, debido a la necesidad de poder certificar la adquisición de competencias en nuestro estudiantado, es decir, que se precisa de un seguimiento del aprendizaje de las mismas a lo largo de los estudios (Fullana, 2009; Gallardo, 2011).

Después de lo anteriormente expuesto, nos resulta clave la pregunta de Pérez Gómez (2008): “¿Cómo conocer si cada estudiantes está construyendo ese pensamiento reflexivo que le permitirá adoptar una posición más autónoma y eficaz en su vida?” (p. 94). Pues bien, para intentar darle respuesta, es necesario considerar tres niveles de decisión: el de los contenidos, el de los instrumentos y el de las condiciones:

Partimos de lo que nos dice Biggs (2005): si realmente deseamos enseñar a los estudiantes “[...] con el fin de que piensen, decidan y actúen en el mundo real... La tarea de evaluación [que les propongamos] debe requerir en algún momento una demostración activa [de su capacidad de poner en acción el] conocimiento en contraste con hablar o escribir [de él]” (p. 189).

Tomando como principio la afirmación anterior retomamos las siguientes recomendaciones generales que nos hace el profesor Felipe Trillo (2011):

1. Asumir que lo esencial es emitir un juicio de valor serio y fundado, reflexivo, intencional y sistemático, que es subjetivo, pero jamás arbitrario, frente a la falsa lógica aritmética o el capricho dogmático.
2. Asumir una responsabilidad educativa y primar la función formativa, frente a la sumativa y social acreditativa.
En esa dirección es imprescindible que la evaluación se realice durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tenga por objetivo ayudar a los profesores y estudiantes a regular, de manera interactiva, su capacidad en ese mismo proceso.
3. Asumir que la tarea es compleja y delicada por lo que exige dedicación (tiempo) y tacto, frente a una perspectiva mecanicista y friamente burocrática.
4. Asumir que es preciso adoptar estrategias que primen, preferentemente, el conocimiento funcional (puesta en acción) y también el divergente (abierto), frente al academicismo especulativo y falsamente unívoco (Biggs, 2005, p. 190-200).
5. Asumir que es necesario plantear, preferentemente, tareas relevantes y contextualizadas, e incluso a medio plazo, frente al academicismo aburrido, abstracto y falsamente automático.
6. Asumir que es obligado valorar las realizaciones desde una perspectiva holística y ética, frente a la disección analítica que ignora que ‘el todo es mucho más que la suma de las partes’, y frente a ignorar las consecuencias que tiene sobre terceras personas (p. 14).

A lo que cabe añadir, en las recomendaciones sobre la metodología, que “la idea básica es que no se puede admitir por más tiempo una evaluación que se concreta en examinar a los estudiantes, mediante tareas individuales, generalmente de pupitre, papel y lápiz, que requieren fundamentalmente y a veces hasta exclusivamente recordar un fragmento suelto de información, para a partir de ahí, calificar aritmeticamente el trabajo y decidir sobre la promoción” (Trillo, 2011, p. 14).

Para tener más evidencia, en este mismo sentido, Trillo (2011, p. 14) citando a varios autores nos ejemplifica como se abusa de la aplicación de exámenes de reproducción memorística:

Vera y Esteve (2001) ejemplifican perfectamente este principio cuando denuncian que se abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen atomizados y troceados en unas materias en las que no se preocupan de relacionarlos o aplicarlos para entender con ellos los hechos que podrían explicar (p.35). Y, citando a Pozo (1987), concluyen que “la mayor parte de los profesores no transmiten los contenidos de enseñanza como una forma de entender el mundo que nos rodea, sino como datos aislados en los que el estudiante aprende hechos, clasificaciones, definiciones y convenciones que luego no sabe cómo utilizar. El estudiante, así, se limita a memorizarlos hasta llegar al momento del examen y luego los olvida” (p.28).

3.2.2. Recomendaciones Específicas para la Práctica

Es necesario considerar los contenidos, y para ello tomamos lo planteado por Pérez Gómez, (2001) como idea básica de partida:

[...] el currículum disciplinar y la obsesión academicista deben substituirse... por un currículum basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación. [Pues, al fin], si el conocimiento disciplinar es valioso es precisamente porque manifiesta

su utilidad como herramienta de análisis para mejor comprender los problemas de todo tipo, teóricos y prácticos; físicos, económicos, éticos o artísticos... que afectan a los ciudadanos (Pérez Gómez, 2001, p. 226, citado en Trillo 2011, p. 15).

El profesor Trillo (2011), extrae algunas consecuencias importantes para la práctica de la evaluación a partir de la cita anterior, la cual la considera una gran reflexión epistemológica sobre el conocimiento en los procesos formativos:

1. “Tener bien presente que un asunto carente de significado no puede promover un aprendizaje motivado y orientado a la comprensión.
2. Esforzarse por proponer tareas relevantes.
3. Pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal.
4. Cuidar la forma cómo se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a menudo se arrastra a los alumnos.
5. Es fundamental que el estudiante use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Para ello, hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas” (p. 15).

Considerando los instrumentos (Trillo, 2011), y desde la evidencia de que no sirven los exámenes al uso, se impone:

1. Ubicar definitivamente a la evaluación en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, evitando que se sitúe al final como un momento distinto. La evaluación debe ser continua.
2. Asegurarse de que la estrategia de evaluación adoptada es coherente con la metodología desarrollada en el aula: En esta dirección, existen alternativas didácticas más acertadas para el desarrollo de las competencias, cuya lógica particular hay que respetar. Mario de Miguel (2006), ha dirigido una obra muy recomendable al respecto en la que se revisan las más importantes: Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, simulación de toma de decisiones, proyectos interdisciplinarios, etc. Y a otro nivel: Seminarios y talleres, clases prácticas, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo, trabajo autónomo, etc.
3. Adoptar una pluralidad de instrumentos y procedimientos congruentes con esa finalidad: ensayos, trabajos proyectos, observación, portafolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión, rubricas holísticas, entre otras.
4. ‘La evaluación ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación’ (Pérez Gómez, 2008, p. 94; Trillo, 2011, p. 15-16).

Considerando las condiciones, es necesario:

1. “Reflexionar sobre cómo se maneja el tiempo: si es rígido o flexible; si implica tareas cortas o de medio y largo plazo; si han tenido tiempo suficiente para completarla; y si se prevé o no tras finalizar la tarea un tiempo para su revisión en profundidad; [realizar metaevaluación].
2. Preguntarse acerca de si son suficientes los recursos de los que se dispone (basta pensar en la accesibilidad a los medios, pues si ésta no es buena todo se entorpece y retrasa).
3. Considerar si el clima de aula es el indicado: si el ambiente es sosegado, sereno, amable, optimizador, o si por el contrario resulta inquisitivo, amenazante, precipitado, elevando los niveles de tensión, de ansiedad y hasta de angustia.

4. Pararse a pensar en las razones que empleamos para decidir que un trabajo se realice de manera individual, incluso competitiva, o en equipo y de forma colaborativa.
5. Considerar autocríticamente cuáles han sido las pautas de interacción que se mantienen entre profesores y alumnos cuando se trata de su evaluación: si ha sido cordial y de ayuda, aunque exigente, o si ha resultado ser hostil o recelosa y de oposición o distante” (Trillo, 2011, p. 16).

Para la evaluación del aprendizaje autónomo.

La idea básica aquí es cambiar el estudiar para el examen y el trabajar para la nota, por la motivación intrínseca, el afán por comprender y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento mediante la atribución de sentido del que cabe emerja un pensamiento divergente (lo que no quiere decir acertado) (Trillo, 2011, p. 16).

Asumido eso, es necesario saber, de acuerdo con el mismo autor, que tal pretensión exige atender preferentemente a las capacidades:

1. De autorregulación y de metacognición en el aprendizaje. [Comprende y reflexiona acerca del estado mental de sí mismo y de otro. Es la capacidad de prever el comportamiento propio y ajeno, gracias a la percepción de sensaciones, emociones y creencias].
2. De iniciar procesos conducentes a relacionar la información entrante con la experiencia previa a fin de extraer significados personales.
3. De interpelar al conocimiento y contextualizarlo.
4. De formular hipótesis, hacer inferencias y contrastarlas mediante el análisis de las evidencias.
5. De tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas en contextos de incertidumbre.
6. De autoevaluar los resultados.

Cabe decir que, sentido común “hablamos pues de una manera razonable de aprender que se asemeja en todo al modo como actúan los mejores profesionales de los distintos campos de conocimiento” (Trillo, 2011, p. 17).

De manera más general, el mismo autor en otro trabajo nos sugiere para reforzar esta perspectiva de aprendizaje autónomo y protagonismo del estudiante atender al desarrollo de ciertas características que exigen:

“de los estudiantes que, frente a la de mero cliente o paciente, adopten una actitud de estudiante (Michavila y Calvo, 1987; Trillo, 1999), caracterizada por:

1. La predisposición para asumir una mayor responsabilidad sobre su vida académica.
2. El compromiso con un proyecto personal de profesión.
3. La crítica del conocimiento establecido.
4. La interrogación y posicionamiento personal en el proceso de aprendizaje.
5. La cooperación entre iguales.
6. La colaboración y demanda en relación con el profesorado (Trillo, 2011, p. 17).

Para concluir este apartado de la evaluación de las competencias es importante citar la conclusión del profesor Felipe Trillo en su conferencia presentada en el Perú en el año 2010 sobre el estudiante universitario de calidad al que aspiramos, el cual “sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010c, p. 27).

3.2.3. Construcción de evidencias para evaluar competencias

Para evaluar competencias es necesario recoger evidencias. El proceso de evaluación por competencias se basa en evidencias, es decir en pruebas que los estudiantes aportan durante su proceso de formación con el fin de demostrar el desarrollo de las competencias y sus correspondientes niveles alcanzados (Tobón, et al. 2006). No existe un método único para poder evaluarlas, sino que tenemos a nuestro alcance una gran diversidad metodológica que nos ayuda a determinar si un alumno ha adquirido los conocimientos, las capacidades y actitudes que son necesarias para demostrar competencias (Rivera, Bazaldua, Rovira, Conde y Rodríguez, 2007; Gallardo, 2011).

Se dispone de una amplia gama de metodologías de enseñanza que el docente tiene a su disposición para trabajar dentro del EEES y Tuning-America Latina. Entre otras, podemos destacar:

Las propuestas en el libro “Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior”, coordinado por Mario de Miguel Díaz (2006), en el que se facilitan una serie de orientaciones y herramientas necesarias para planificar, implantar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo este nuevo enfoque; con la virtud añadida de presentar asimismo los distintos escenarios o modalidades organizativas docentes donde aquellas cobran sentido, y entre los que destacamos: seminarios y talleres, clases teóricas, lección magistral, clases prácticas, tutorías, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo del estudiante.

De la misma manera Gallardo (2011) nos sugiere: grupos reducidos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, aprendizaje colaborativo, portafolio. Cada una de estas metodologías debe complementarse con el adecuado uso de determinados instrumentos “que nos ayuden a valorar el grado de adquisición de competencias por parte del alumnado. Entre otros, destacamos el uso de: lista de control, escala de valoración, diferencial semántico y Rúbrica” (Gallardo, 2011, pp.8-9).

En esta misma dirección de encontrar evidencias sobre el logro de las competencias, es relevante la aportación de Tobón et al (2006) proponiendo la articulación del saber con el ser y el hacer:

Nos parece que la clasificación tradicional de las evidencias en ‘evidencias de conocimiento’, ‘evidencias de desempeño’ y ‘evidencias de producto’, es limitada y presenta problemas como por ejemplo: 1) no se plantean evidencias de actitud; 2) se habla de conocimiento y no de saber, cuando el saber es más amplio y abarcador, pues incluye las actividades cognoscitivas y la metacognición; y 3) se habla de desempeño, y no de hacer, cuando lo más apropiado es hablar de hacer, porque así se tiene mayor especificidad, ya que en el desempeño está tanto el hacer como el ser y el conocer (p. 142).

Sin duda interesa conocer con más detalle la aportación de este autor y sus colaboradores:

Acercas de las evidencias de saber, dicen que son pruebas que buscan determinar dos aspectos: el conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas, y la forma cómo interpreta, argumenta y propone el estudiante frente a determinados problemas. Los procesos cognoscitivos de interpretación, argumentación y proposición pueden evaluarse con base en textos escritos, cuestionarios con preguntas abiertas y análisis de casos. Por su parte, los conceptos, teorías y comprensión de diferentes temas pueden determinarse mediante mapas conceptuales, mapas mentales, heurísticos V, preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Acerca de las evidencias de actitud, dicen que son pruebas de la presencia o implicación de unas determinadas actitudes en la realización de una tarea. Estas pruebas pueden ser indirectas. Con frecuencia, las evidencias de producto o del hacer dan cuenta de forma implícita de las actitudes de base. Como ejemplo de evidencias de actitud se tienen: registros de participación en clase con preguntas y comentarios, documentos escritos sobre las reflexiones cotidianas entorno a la motivación por el aprendizaje, documento escrito con el análisis en el cambio actitudinal en el aprendizaje, entre otros.

Acerca de las evidencias del hacer, dicen que son pruebas de la manera como la persona ejecuta determinados procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea. Se evalúan generalmente mediante la observación sistemática basada en indicadores de desempeño, la entrevista y videos. En general, todo registro riguroso de la forma como una persona lleva a cabo una actividad es una evidencia del hacer.

Finalmente, acerca de las evidencias de producto, dicen que son pruebas en las cuales se presentan productos específicos, es decir, productos que dan cuenta de las finalidades de la competencia de referencia, dentro de un marco de significación profesional. Este tipo de evidencias requiere conocer muy bien el campo de acción de cada profesión y en especial de cada competencia, junto con los requerimientos de calidad establecidos en el entorno profesional para los productos (Tobón, et al. 2006, p. 143).

De Igual manera, es importante recordar que, en general, el proceso de evaluación de competencias en educación superior se compone de cuatro ejes interrelacionados entre sí. Los cuatro ejes del proceso evaluativo son los siguientes: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación de promoción y evaluación de certificación. Cada uno de estos ejes de evaluación tiene su particularidad, pero no son suficientes por sí mismos porque las competencias requieren del concurso de todos.

La evaluación diagnóstica es la que se hace al inicio de todo módulo con el fin de determinar cómo vienen los estudiantes, cuáles son sus aprendizajes previos, cómo están con respecto a la competencia o competencias que se pretende formar en el módulo, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje. Este conocimiento es esencial para articular las estrategias didácticas y actividades acorde con las características de los estudiantes. También es un conocimiento fundamental para evaluar el impacto de un determinado módulo en la formación de los estudiantes, pues el estudio del impacto requiere de una comparación entre los resultados finales y la manera cómo estaban los estudiantes al inicio.

Algunas acciones puntuales a llevar a cabo son las siguientes:

1. Determinar al inicio del módulo el grado en el cual los estudiantes poseen las competencias mínimas para afrontar los retos del aprendizaje.
2. Establecer los aprendizajes previos respecto a la competencia o competencias que se pretenden formar en el módulo, para adecuar el proceso de enseñanza a su nivel de partida y tenerlo en cuenta en la construcción de aprendizaje significativos.
3. La evaluación de diagnóstico debe realizarse teniendo en cuenta: indicadores de desempeño, niveles de logro para las competencias, estrategias e instrumentos de evaluación.
4. Deberá posibilitar obtener información tanto cualitativa como cuantitativa (basada en criterios).

La evaluación formativa tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas

para un determinado curso o programa, cuáles son los logros en este ámbito y qué aspectos son necesarios para mejorar. Asimismo, es fundamental que en este tipo de valoración se analicen los progresos de los estudiantes en la formación de las competencias teniendo como base en el punto de partida. Con base en todo esto, se puede introducir ajustes en el modo y disposición para el aprendizaje del estudiante, y en la medición pedagógica del profesor, a partir de unas determinadas estrategias didácticas.

De forma tradicional, en el modelo de apreciación y cuantificación de conocimientos la evaluación ha reducido su finalidad a la constatación de los resultados obtenidos. En la mayoría de los casos se ha limitado a una mera calificación del producto de la enseñanza o a una clasificación ordenada de los participantes. Sin embargo, la evaluación debe tener siempre un componente formativo, así sea de diagnóstico, de promoción o de certificación, y esto significa que debe brindarle retroalimentación a los estudiantes en torno a sus logros, progresos y fortalezas, como también respecto a los procesos y aspectos en los cuales es preciso seguir mejorando. Algunos investigadores recientes proponen que cuando la evaluación se hace con fines netamente formativos en un determinado módulo, esta debe de tener en cuenta los siguientes aspectos (Sánchez, 2000; Tobón, 2005):

1. Debe de ser un proceso continuo de retroalimentación a los estudiantes mediante auto, co y heteroevaluación, con apoyo en unos determinados criterios.
2. Tal retroalimentación debe indicarle de forma continua a los estudiantes en qué están mejorando y avanzando respecto a la formación de una determinada competencia, como también respecto a los aspectos en los cuales deben seguir mejorando.
3. La evaluación que se hace del proceso de aprendizaje de los estudiantes debe ser a la vez retroalimentación para el docente en torno a cómo llevar a cabo su rol de mediación pedagógica, buscando tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje. Esto implica ir realizando ajustes en la aplicación de estrategias didácticas y de evaluación para facilitar el aprendizaje.
4. La evaluación retroalimenta al docente en sus decisiones y actuación como persona, lo que le ayuda a detectar sus carencias y le predispone a cubrirlas mediante actividades de formación profesional: “La evaluación de los participantes es necesaria para mejorar sus procesos de aprendizaje. Del mismo modo es necesaria la evaluación continua de los docentes para mejorar constantemente su acción didáctica, y la evaluación continua de los directivos y administradores” (Sánchez, 2000, p.226).
5. La evaluación formativa busca también averiguar las causas por las que se han producido determinados resultados, “ya que solo a partir del descubrimiento de las causas podremos arbitrar las posibles soluciones que permitan un desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva pretende el desarrollo integral de las personas implicadas en procesos de formación continua” (Sánchez, 2000, p.222).

La evaluación de promoción, por su parte, es aquella que se lleva a cabo al finalizar el estudio de un módulo y consiste en un proceso que lleva a cabo el docente por medio del cual establece el grado de desarrollo de la competencia o competencias en los estudiantes, con base en unos indicadores previamente definidos, con el fin de determinar si pueden ser promocionados o no a otro módulo o módulos en los cuales es estrictamente necesario poseer tales competencias.

Cuando un estudiante no adquiere los logros esperados acorde con tales indicadores, deben brindársele actividades de refuerzo y nuevas oportunidades para adquirir y demostrar los logros en los cuales presenta dificultades. Cuando los aspectos a mejorar son muchos y el grado de desarrollo de la competencia es muy bajo, entonces lo más recomendable es que el estudiante realice de nuevo el módulo. Con el enfoque de competencias pierde sentido el reprobar un curso, pues se tiene presente que los estudiantes a veces requieren de un mayor tiempo para el apren-

dizaje, y este mayor tiempo puede representar realizar un curso de nuevo o hacer actividades complementarias. Pero debemos tomar en cuenta que en la evaluación de competencias lo que importa es el desarrollo del estudiante, y que eso le importa sobre todo a él mismo, por lo que la cuestión no es repetir o no un curso, sino haber logrado las competencias deseadas.

Para realizar la evaluación de promoción deben seguirse las siguientes recomendaciones según (Tobón, et al. 2006):

1. La evaluación de promoción la realiza el docente, en tanto ésta es una función que históricamente se ha asignado y también porque él es el experto en la valoración del aprendizaje.
2. La valoración que realiza el docente se debe someter al análisis del estudiante, a través de una autoevaluación de éste. El estudiante puede estar de acuerdo o no con tal evaluación. Si no está de acuerdo, puede sustentar su posición al docente, teniendo como base los indicadores de desempeño. En algunos casos, puede hacerse una coevaluación con otros estudiantes, o tenerse en cuenta otro docente, o un jurado calificador.
3. Es recomendable un entrenamiento previo por parte de los docentes antes de llevar a cabo la implementación de las estrategias de evaluación. Por lo menos debe estudiar las estrategias, comprender sus fines, tener consciencias de sus limitaciones, etc. Para ello es de muy buena ayuda el trabajo colaborativo entre docentes.
4. Tener presente las evidencias del aprendizaje aportadas por los estudiantes a lo largo del módulo, teniendo en cuenta las mejoras que hayan hecho en tales evidencias.
5. Evaluar las evidencias teniendo en cuenta los indicadores de desempeño en forma de rúbricas.
6. Tener presente las tres dimensiones de toda competencia en el proceso de evaluación, como son las dimensiones cognoscitiva, la dimensión actuacional y la dimensión actitudinal.
7. La evaluación de promoción debe valorar al final del proceso de aprendizaje en un módulo el grado de consecución de los objetivos propuestos y del propio proceso, proporcionando propuestas de mejora y/o continuidad (Tobón, et al. 2006, p. 147).

Por último, la evaluación de certificación consiste en una serie de pruebas que se le hacen a los estudiantes o egresados con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad. Hay tres tipos de certificaciones: 1) desde el ámbito académico, que debe determinar si los estudiantes poseen las competencias en el nivel esperado al finalizar un determinado programa o ciclo; 2) desde la Administración del Estado, mediante la aplicación de pruebas masivas para determinar el grado de desarrollo de las competencias cognitivas; y 3) desde las organizaciones profesionales, que buscan certificar como tal las competencias mediante análisis independientes y objetivos (Tobón, et al. 2006).

En el caso de Nicaragua, el Ministerio de Educación no aplica pruebas estandarizadas al terminar los estudiantes un ciclo, es en el proceso de ingreso a las universidades nacionales que los estudiantes se les aplica el examen de admisión.

3.2.4. Estrategias para la evaluación

Es preciso hacer mención que esta revisión de las estrategias disponibles no se ha hecho con total exhaustividad

Las estrategias de evaluación son procedimientos compuestos por un conjunto de pasos orientados a determinar el grado de desarrollo de una determinada competencia o de una o varias dimensiones de ésta. Las estrategias se llevan a cabo con base en instrumentos, los cuales

orientan de forma específica la manera de llevarse a cabo la evaluación y permiten obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.

“Los instrumentos de recogida de información tienen gran importancia para la evaluación, ya que el juicio de valor derivado de ésta, así como la toma de decisiones posteriores, dependen de la información disponible, por lo que una evaluación será tanto más segura cuanto más completa, oportuna, veraz, fiable y relevante sea la información obtenida” (Blanco Prieto, 1994, p. 83).

Es difícil separar los instrumentos de las estrategias y técnicas de evaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta la conceptualización, descripción y caracterización de la evaluación como proceso, los agruparemos en tres tipos principales en relación con las diferentes manifestaciones del conocimiento a desempeñar: orales, escritos y observacionales (Castejón, Capllonch, González, y López Pastor, 2009).

Resulta evidente que para poder evaluar la existencia o no de un aprendizaje, previamente debe haber sido diseñada la situación que lo ponga en evidencia. Así resultará posible la recogida de la información pertinente y, posteriormente, su valoración. En general, las estrategias de evaluación de competencias son estrategias que se han desarrollado bajo múltiples enfoques evaluativos, pero en el enfoque de formación basada en competencias han adquiridos nuevas significaciones. En general puede decirse que las estrategias de evaluación de competencias tienen las siguientes características (Zabalza, 2003, p. 76; Benito y Cruz, 2005, pp. 97-98):

1. Requieren de procesos de análisis en los estudiantes, favoreciendo esto el desarrollo e habilidad cognoscitivos.
2. Fomentan la observación y la reflexión en torno a los hechos de la realidad y sobre el propio modo de aprender, así como la generalización de lo aprendido en el aula al ámbito extraacadémico.
3. Algunas estrategias como el portafolio suponen por parte del alumno de habilidades y estrategias de aprendizaje como son, búsqueda de datos, organización, interpretación, juicio crítico y reflexión, todas ellas competencias fundamentales para el aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con lo enunciado, presentamos a continuación las principales estrategias que pueden emplearse para la evaluación de competencias. No han sido creadas de forma original para este tipo de aprendizaje, sino adaptadas por su flexibilidad y adecuación al enfoque. Entre ellas cabe destacar las siguientes (Parra, 2003, p. 45; Tobón, 2005, pp. 207-217; Tobón et al. 2006 pp. 158-162; Benito y Cruz, 2005, pp. 98-100):

a) Observación de actividades de aprendizaje

La observación puede ser formal o informal, la primera puede ser: sistemática, planificada e intencional; la segunda: no programada y de gran impacto.

Hay dos grandes tipos de observación:

La observación directa: Se observa a los alumnos y alumnas en el momento de su trabajo, mientras realizan las diferentes actividades. Las ventajas de esta son:

No influye en la actividad del alumno.

No inhibe al alumnado.

Situación real de aprendizaje. No modifica el ambiente escolar

Evalúa todas las capacidades y todo tipo de contenidos.

Los inconvenientes que contiene son:

Subjetividad.

Nivel de atención.

Errores lógicos. Prejuicios. Conceptos previos.

Las características que esta tiene es:

Planificada y contiene dimensiones concretas, relevantes y significativas; número en función de los alumnos.

Es sistemática y posee orden y rigor.

Es intencional, tiene objetivos claros y definidos.

Para registrar la observación los instrumentos a utilizar pueden ser: ficha anecdótica, anecdotario, lista de control y escalas de estimación.

La observación indirecta: Se analizan los trabajos o ejercicios realizados por los alumnos. Su dificultad está dada por el subjetivismo y cansancio que provoca.

Esta observación provoca:

- la necesidad de establecer pautas de corrección o de observación en base al contenido y la forma.
- necesidad de registro: se pueden utilizar las escalas de producción y anecdotario.

Para llevar a cabo una correcta observación se requiere:

Capacitación en procesos de observación del desempeño.

Habilidad para centrarse en el comportamiento del estudiante

Que sea planificada y realizada sistemáticamente

Minimizar la influencia del observador en la actividad del evaluando

Evitar interrumpir al estudiante con preguntas durante la realización del trabajo

Informar a los estudiantes que van hacer observados con respecto a unos determinados indicadores y que eso posibilitará darles retroalimentación para que mejoren en el desempeño.

En relación a los instrumentos, se requiere:

Descripción precisa de aspectos a observar en los estudiantes

Descripción de indicadores de desempeño y de los correspondientes niveles de logro

La posibilidad de que varios jueces lleguen a resultados similares.

b) Ejercicios en Bandeja.

Se presentan como una serie de situaciones que simulan aspectos de procedimientos en los cuales los estudiantes son preguntados en torno a cómo tratarían las diferentes situaciones existentes en esa bandeja. Se busca conocer, en esas situaciones ficticias, su forma de trabajar, su nivel de planificación, organización y gestión del tiempo, entre otros aspectos.

c) Ejercicios en grupos.

Busca observar a un grupo interactuando entre si y discutiendo sobre un tema previamente preparado por el evaluador. Permite determinar la forma cómo los estudiantes trabajan en

equipo respecto tales como liderazgo, argumentación, coordinación de actividades, habilidad de escucha, empatía, etc.

d) Encontrar hechos.

Consiste en dar al estudiante un problema con escasa información, con la tarea de resolver dicho problema haciendo preguntas que brinden la información necesaria para resolverlo. El evaluador solamente contestará preguntas que cada candidato formule de cara a encontrar la solución al problema dado. Se evaluarán finalmente aspectos como pertinencia de las preguntas formuladas, rapidez en encontrar la solución, capacidad de síntesis y manejo del tema, entre otros aspectos.

e) Ejercicios de escucha

Se le presenta al estudiante una grabación oral o un video, se evaluará su capacidad de asimilación y escucha por medio de preguntas que hará el evaluador, valorando el grado de exactitud de la información.

f) El portafolio

Los portafolios se usan ampliamente hoy en día en la educación universitaria como un medio para que los estudiantes proporcionen evidencias sobre su competencia en la práctica (Brown, 2003). Según Klenowsk, 2005 “Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y evaluación”. Consiste en una colección cuidadosamente organizada de los trabajos que van realizando los estudiantes a lo largo de un determinado módulo, en la cual ellos dan cuenta de sus logros, de los aspectos a mejorar y de sus progresos (Tobón, et al. 2006). Dicho de otro modo, se trata de “una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros, en un período de tiempo y en alguna área específica” (Bordás Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001, p. 38).

La utilización del portafolio es amplia, abarca desde el desarrollo profesional hasta la evaluación del profesorado y el alumnado. En este caso tratamos la última opción.

El portafolio del estudiante lo podemos definir como una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un período de tiempo, y que permite visualizar su progreso o desarrollo así como sus comentarios acerca de aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes (Castejón, Capllonch, González, y López Pastor, 2009, p. 75)

En nuestro caso, centramos la atención del portafolio como una actividad del estudiante que le permite reflexionar sobre su propio aprendizaje, no sólo en el resultado final, sino en el desarrollo de sus aprendizajes durante todo el proceso formativo (Agra, Gewerc y Montero, 2003).

En este sentido Klenowski (2004) sostiene que :“...El desarrollo de portafolios implica, por tanto, documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas” (p. 39).

g) Cuestionarios con preguntas cerradas

Los docentes emplean frecuentemente los test de respuestas múltiples y/o verdadero/falso, para determinar el dominio de un estudiante sobre determinados conocimientos. Generalmente valorados por alguien distintos del propio candidato, pueden ser diseñados de forma que alcancen un alto nivel de validez y confianza. Así mismo, son susceptibles de valorar los conocimientos en algunas competencias como el trabajo en equipo y la comunicación.

h) Cuestionarios con preguntas abiertas.

En estos cuestionarios los estudiantes deben elaborar sus propias respuestas. Se pueden utilizar también para elaborar la precisión de los cálculos realizados por los alumnos, además de los resultados finales. La puntuación se efectúa bien de forma holística (se aplica un conjunto de criterios a toda la respuesta); o bien de forma analítica (se asigna una puntuación a cada criterio aplicado). Esta tipología en los cuestionarios permite ilustrar el razonamiento de los candidatos, aspectos cada vez más apreciados por los empresarios que desean trabajadores capaces de aprender y resolver problemas.

j) Evaluación basada en el desarrollo de la actividad.

Considerada en muchas ocasiones como la verdadera evaluación, consiste en la valoración emitida por el docente del desempeño de los estudiantes en actividades profesionales reales. Generalmente, se aplican un conjunto de criterios de valoración para determinar la demostración de la competencia del estudiante. Este sistema supera las limitaciones de los anteriores, dado que se valora la aplicación en situación real/simulada de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas.

k) Diario reflexivo

Es un informe o documento personal reflexivo y vivencial que va elaborando periódicamente el alumno (Castejón et al., 2009). Este escribe sobre sus experiencias en relación a un tema definido previamente y vinculado a determinados saberes y competencias. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y aplicaciones (Travé, 1996, coincidiendo con Kemmis y McTaggart, 1988). Fundamentalmente reflejan la experiencia de aprendizaje del alumno.

El diario reflexivo es especialmente apto para favorecer el desarrollo y la evaluación de la dimensión efectivo-motivacional, ya que el ejercicio de observar y escribir sobre lo observado favorece la toma de conciencia respecto a ésta dimensión. Esta toma de conciencia es condición necesaria para el cambio.

Aspectos a tener en cuenta:

1. El tiempo utilizado para elaborar los diarios reflexivos: es todo un proceso que requiere que los alumnos logren madurar la idea y ponerla en práctica.
2. Establecimiento de pautas de trabajo.
3. Seguimiento del trabajo de los alumnos: requiere que el docente asuma el compromiso de dar un seguimiento continuo a todos los alumnos.
4. Promueve el desarrollo de un proceso de intercambio de relaciones entre el docente y el alumnado y de los alumnos entre sí, por lo que se deberán dejar claros los criterios de evaluación (García Casado, s.f).

Es importante destacar que para que el diario reflexivo tenga una efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. Existen dos formas de llevarse a cabo: Una en la que el estudiante libremente anota sus reflexiones acerca de lo acontecido en el proceso de enseñanza. Otra en la que el docente guía sus reflexiones a través de preguntas programadas como:

Preguntas Básicas: ¿Qué he aprendido de nuevo con esta tarea o al finalizar la clase?; ¿Cómo lo he aprendido?; ¿Cómo me he sentido durante el proceso? Y Complementarias: De lo visto hoy, qué me ha parecido más interesante; Qué ideas no he comprendido bien y por lo tanto tengo que buscarlas alguna aclaración; ¿Sobre qué aspectos de los tratados hoy me gustaría saber más?; ¿Con qué dificultades me he encontrado?; ¿Qué es lo que me ha resultado más fácil? Las respuestas a estas preguntas y a otras junto con el resumen del aprendizaje en proceso se anotarán en el diario para posteriormente valorar el ritmo y adquisición de los aprendizajes (García Casado, s.f).

1) Las Rúbricas

Hoy en día se está extendiendo cada vez más la utilización de las rúbricas de evaluación ya que facilitan la calificación del desempeño del estudiante en las materias o temas complejos, imprecisos y subjetivos (Bujan, Rekalde y Aramendi, 2011)

Las rúbricas actualmente han adquirido mucha popularidad debido a la creciente presencia de los enfoques socio constructivistas en la educación (Díaz Barriga, 2006; Díaz Barriga y Flores, 2011).

Los enfoques educativos basados en el desarrollo de competencias, desde su acepción amplia y dinámica donde situamos el desarrollar en los estudiantes un pensamiento complejo, cimentado en la reflexión, el juicio y el criterio propio, donde el conocimiento es utilizado para analizar, interpretar o realizar deducciones derivada de variedad de hechos y circunstancias (Eraut, 1994), requieren de instrumentos que permitan guiar y realimentar los procesos de aprendizaje, además de ofrecer evidencias para valorar los avances alcanzados y brindar los andamios necesarios para coadyuvar al aprendizaje. Un instrumento viable para la evaluación y el aprendizaje de competencias son las rúbricas (Bujan, Rekalde, y Aramendi, 2011).

Las rúbricas o matrices de valoración son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño insipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas (Díaz Barriga y Flores, 2011, p. 14).

Blanco (2011) coincide con Andrade (2005); Mertler (2001); Moskal (2000); Stevens y Levi (2005) las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback.

La rúbrica es un instrumento sencillo, y por ende fácilmente aplicable, que facilita la evaluación formativa principalmente y la evaluación final del proceso de enseñanza Puigdemívol y Cano (2011) coincidiendo con (Cebrián, 2008; Prieto, Blanco, Morales y Torre, 2008; Tapia, 2007). En este mismo orden y dirección, la rúbrica muestra también su eficacia cuando lo que se evalúa no es directamente el rendimiento, en forma de aprendizaje, de los estudiantes, sino

otros componentes que pueden insidrir en él, como sería el caso de sus actitudes hacia el propio aprendizaje (Gallardo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007). Así mismo, en la enseñanza virtual la rúbrica se ha utilizado mucho, convirtiéndose en (eRúbricas), el formato de las rúbricas de papel convertidas a formato electrónico (Cebrián, 2011).

Las rúbricas son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo por que sirven para valorar el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, así como el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2004; 2006). “La evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación que buscan ser holísticas y rigurosas” (Díaz Barriga y Flores, 2011, p. 15).

Una rúbrica, en su calidad de estrategia de evaluación centrada en el desempeño, resulta apropiada para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizaje in situ (Airasian, 2001). Es una buena opción para evaluar un informe de laboratorio, ensayo original, un prototipo o modelo, una producción artística o el análisis de una obra literaria, nos continúa diciendo

Entre sus ventajas se destacan las siguientes:

1. Posibilitan criterios para determinar el grado de competencia de los estudiantes en áreas complejas, diversas e imprecisas.
2. Los criterios permiten evaluar de forma sistemática el desempeño de los estudiantes con objetividad. Las calificaciones tradicionales se basan sólo en números o letras sin criterios en torno a cómo se establecen, los cuales generan inequidad.
3. Las rúbricas permiten que los estudiantes comprendan de forma clara lo que se espera en torno a su aprendizaje y desempeño, antes de llevar a cabo la evaluación. Esto facilita la preparación.
4. Las rúbricas facilitan que los estudiantes revisen las evidencias de aprendizaje antes de entregarlas al profesor, ayudando de esta manera a mejorar su calidad.
5. Las rúbricas favorecen la autovaloración y la covaloración, ya que brindan criterios claros de los diferentes grados de calidad del desempeño, para determinar cómo es la propia ejecución o la ejecución de los compañeros. Esto ayuda a manejar la subjetividad que con frecuencias aparecen en ambos tipos de evaluación.
6. Los estudiantes pueden contribuir a mejorar las rúbricas, brindando retroalimentación a docente sobre la pertinencia o no de determinadores indicadores de desempeño o niveles de logros, como también sugiriendo la reasignación de puntajes o determinados niveles, o proponiendo otros indicadores y niveles.
7. Las rúbricas posibilitan determinar en detalles los aspectos en los cuales los estudiantes tienen logros significativos y también los aspectos concretos en los cuales deben mejorar. Esto ayuda a orientar los procesos de enseñanza, como también las actividades de apoyo y de refuerzo (Tobón, et al. 2006).
8. Facilitan visualizar la ejecución de una actividad como un proceso (al describir distintos niveles) y no como un producto per se. Lo cual resulta de vital importancia para el aprendizaje complejo, busca desarrollar en los estudiantes patrones que les permita hacer transferible el conocimiento a variados escenarios (Merriënboer y Kirschner, 2007).

Aunque existen diferentes estrategias metodológicas, recomendamos los siguientes pasos en la construcción de una rúbrica:

1. Las rúbricas permiten evaluar diferentes aspectos y el primer paso es determinar cuál aspecto se va a evaluar. De esta manera, hay que determinar si se va a evaluar una competencia global, una competencia concreta (unidad de competencia), un elemento de competencia o una dimensión competencial (cognoscitiva, efectivo-motivacional o actuacional).

2. Construir los suficientes indicadores de desempeño que den cuenta de la tenencia de la competencia o de una parte de ésta con el suficiente grado de idoneidad. Tenga en cuenta cómo en el contexto profesional e investigativo se valora la idoneidad en el desempeño que se pretende evaluar, contextualizando esto en el campo educativo. Busque que tales indicadores si permitan valorar el aprendizaje de los estudiante.

3. Una vez se tiene contruidos los indicadores de desempeño, se pasa a determinar niveles de logros (niveles de ejecución) en cada indicador de desempeño con el fin de tener criterios para establecer la calidad con la cual se posee tal indicador de desempeño. Los niveles de logros pueden plantearse de forma muy detallada (por ejemplo cinco o más de cinco) o de forma resumida y global (de tres a cuatro). En general, los niveles de logro van de un desempeño con bajo grado de calidad aun desempeño de alto grado de calidad, con las respectivas graduaciones entre ambos extremos. Cada nivel de logro debe describir uno o varios criterios que den cuenta de la calidad de ese desempeño, permitiendo diferenciar los diferentes niveles de forma obvia.

Cuando los indicadores de desempeño son muchos, se recomienda sólo tres niveles de logro para cada indicador. Cuando los indicadores son pocos, pueden establecerse más niveles de logro, pues se hacen necesarios precisar con detalle el grado de ejecución.

4. Una vez tenga los indicadores de desempeño y haya definidos los niveles de logro, pueden comenzar a construir la matriz. Para ello se elabora una tabla en la cual se colocan los indicadores de desempeño de forma vertical y los niveles de logro (en cada indicador) de forma horizontal.

5. El paso que sigue consiste en asignar puntuaciones a los diferentes niveles de logro, de acuerdo con su importancia para el establecimiento de grado de desarrollo de la competencia. Esto se hace sobre todo en las matrices de evaluación analíticas.

6. Finalmente, se establecen los niveles de desarrollo de las competencias o de una de sus partes, a partir de los puntos obtenidos. Estos niveles pueden ser los mismos de los niveles de logro de la matriz hacer más detallados.

7. Finalmente, se revisa la matriz con la ayuda de colegas y de los mismos estudiantes, se discute y se acuerda con el fin de que posea validez, para luego aplicarse. A medida se aplica se van realizando mejoras con los aportes de los mismos estudiantes..

Más allá de eso, conviene saber que hay dos tipos de rúbricas: las comprensivas y las analíticas.

Las rúbricas comprensivas se componen de un solo indicador de desempeño y varios niveles de logro (cuatro o más) y con ellas se pretende evaluar de forma general un determinado tipo de desempeño, sin tener en cuenta las partes que lo componen. El interés se centra en el producto total y no importa pequeños errores en el proceso, pues lo esencial es el resultado concreto, tanto en una competencia como en una dimensión de ésta.

Entre las ventajas de las rúbricas comprehensivas encontramos que:

1. Son fáciles de realizar, pues tiene pocos indicadores de desempeño.
2. Se aplican con rapidez y agilidad, facilitando una oportuna evaluación del desempeño.
3. Permiten determinar con claridad el nivel de desempeño del estudiante de una forma general, cuando no es necesario entrar en detalles específicos.
4. Posibilitan una estimación rápida del nivel de desarrollo del aprendizaje.
5. Son útiles en las competencias globales para tener una comprensión general de los niveles de desarrollo de tales competencias (Tobón, et al. 2006, p. 152).

Las rúbricas analíticas, por su parte, exigen del profesional de la docencia que evalúe cada una de las partes que componen un determinado desempeño, y no la totalidad de éste, como si ocurre con las rúbricas comprehensivas. En este tipo de matriz, primero se evalúan por separado las diferentes partes del desempeño y luego se suma el puntaje de estas para obtener una calificación total (Moskal, 2000; Nitko, 2001). Esto implica una evaluación más analítica, paso por paso, para determinar con precisión el grado en el cual el estudiante se desempeña.

Entre las ventajas de las rúbricas analíticas encontramos que según (Tobón, et al. 2006):

1. Brindan información detallada del desempeño del estudiante en una determinada competencia o parte de ésta.
2. Permiten determinar los logros y los aspectos a mejorar en el desempeño de forma pormenorizada.
3. Facilitan planear y ajustar con precisión las estrategias didácticas de acuerdo con el proceso de aprendizaje de cada estudiante.
4. Permiten ciertos errores y diferentes posibilidades de tener un nivel aceptable-convalidable de desempeño, lo cual no ocurre con las matrices comprehensivas (Tobón, et al. 2006, p. 154).

3.3. Evaluación de las Competencias de los Estudiantes en URACCAN

Dado que esta investigación se desarrolla en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, es importante dedicar un apartado a conocer cómo es la evaluación en dicha casa de estudios superiores.

Inicialmente nos ocuparemos de saber qué es lo que plantea el modelo pedagógico y los diseños curriculares para las carreras que componen la muestra para este estudio.

En este sentido, los diseños curriculares de URACCAN, basado en el modelo pedagógico de URACCAN (2004) sugieren las estrategias de evaluación que deben contener los distintos programas de asignatura.

La evaluación del aprendizaje es continua y debe acompañar el proceso de enseñanza ya que ambos son inseparables, se enmarca dentro de un modelo hermenéutico-dialéctico de la educación y de la investigación que dé cuenta de las complejidades de los aprendizajes. Es un instrumento orientador de la enseñanza y no debe convertirse en su objeto inspirador. Es así como decimos que “evaluamos para enseñar y no que enseñamos para evaluar” (Prodromou, 1995).

La evaluación del aprendizaje debe ser un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos

de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente” (Lafrancesco, 1996), (URACCAN, 2007, p. 35).

El proceso de evaluación de aprendizajes del currículo de las carreras de Ciencias de la Educación en: Biología, Español, Matemática e Inglés con Enfoque Intercultural de Género, estará sustentado bajo los siguientes principios: “Evaluar desde la diversidad con perspectiva intercultural de género; evaluar para comprender, evaluar de forma dinámica, evaluar para aprender mejor” (URACCAN, 2007, p. 36).

Al mismo tiempo nos sugiere que sus características serán: “Flexible, integral, continua, colectiva, cooperativa, personal y natural”. Y de manera general, la evaluación debe ser entendida como:

...un proceso sistemático de reflexión, análisis, interpretación, valoración, registro y comunicación de información. Su finalidad es iluminar el proceso de aprendizaje para comprenderlo y reorganizarlo con el objeto de mejorarlo, tomando en cuenta las problemáticas y dificultades específicas que cada estudiante pueda encontrar por género, procedencia, etnia, edad, entre otras particularidades. La aplicación de instrumentos permitirá conocer no solamente cuánto sabe la/el estudiante, sino cómo aprende, la calidad de los aprendizajes, de dónde proviene su motivación, sus intereses y necesidades. Los sujetos de la evaluación serán las/los educandos, educadoras y educadores y la comunidad educativa. Estas especificaciones deberán ser detalladas en los programas de las asignaturas (URACCAN, 2007, p. 36).

Sobre el proceso, para valorar los avances de aprendizajes del estudiantado “se aplicarán diversas formas de evaluación, tales como: diagnóstica, sumativa y formativa” (URACCAN, 2007, p. 36). Estos procesos ya han sido enunciados en nuestro marco teórico.



Capítulo IV:

El Diseño de la Investigación



Capítulo IV: Diseño de la Investigación

El objeto de este capítulo consiste en describir el recorrido que hemos realizado para llevar a cabo esta investigación.

Según Ruiz Olabuénaga (1999, p. 51, cit. por Méndez García, 2007, p. 359) todo proceso de investigación, sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, se desenvuelve en cinco fases de trabajo:

1. Definición del problema.
2. Diseño del trabajo.
3. Recogida de datos.
4. Análisis de los datos.
5. Informe y validación de la investigación.

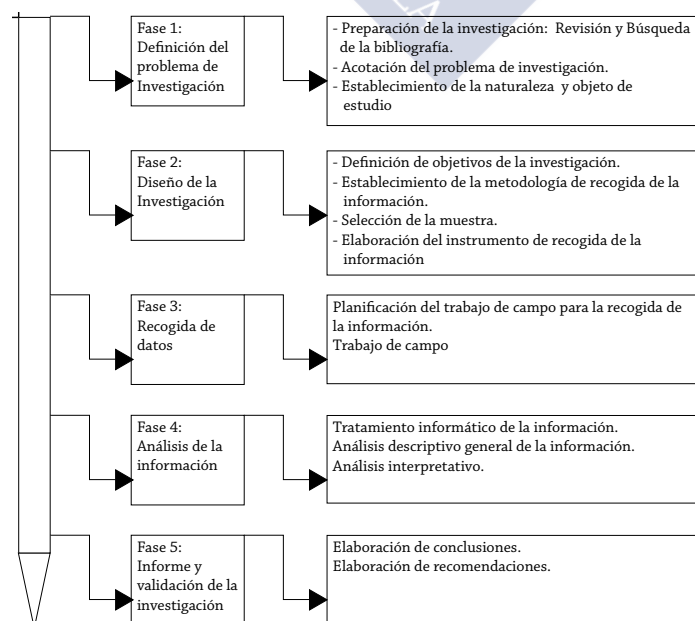
Siguiendo la orientación de estas cinco fases, en nuestro trabajo podemos identificar una serie de tareas que se corresponden con cada una de las mismas.

Abordaremos cada una de las tareas realizadas para el desarrollo de la investigación en los apartados y sub apartados que conforman la parte empírica de este trabajo, y que se introduce bajo la concepción de investigación como:

(...) El proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos (Mouly, 1978, cit. por Cohen y Manion, 1990, p. 73).

Convendría glosar lo anterior respecto a nuestro caso, lo cual significa en nuestro trabajo nos proponemos investigar sobre la evaluación con la intención de identificar los puntos fuertes y débiles y proponer alternativas de mejora.

Diagrama 4.1 El itinerario recorrido en el proceso de investigación fue el siguiente:



Partiendo de esta idea de investigación, damos a conocer las fases de nuestra investigación. Así, la parte empírica se basa en tres apartados, el primero de ellos, capítulo número cuatro de esta tesis integra las tres fases del diseño mencionado, el segundo apartado que contiene la fase cuatro y el tercer apartado, la quinta fase de esta investigación se constituyen como un capítulo independiente respectivamente.

En el capítulo dedicado al diseño de la investigación, primeramente explicamos la naturaleza y objeto de estudio, y delimitamos el problema de la investigación: “La evaluación de las competencias como indicador de la calidad en la universidad: el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense”, campus Nueva Guinea.

En segundo lugar se plantean los objetivos que hemos formulado para la realización de la investigación. En el tercero y último apartado, desarrollamos la metodología de la investigación, en la que describimos de qué forma se realizó el estudio. En este se narra la definición y selección de la muestra y los instrumentos para la recogida de la información.

4.1. Naturaleza y objeto de estudio

Tratando de evitar una reiteración de lo que ha sido nuestro marco teórico, resumimos a continuación las ideas generales que confieren sentido y establecen las coordenadas de nuestro trabajo empírico.

Así, adoptamos como punto de partida que:

- La calidad de la educación superior es un tema-problema importante y universal. La calidad de la Educación Superior ha sido un tema de preocupación y discusión por académicos, agencias, foros nacionales e internacionales.
- El análisis sobre la calidad debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos que interactúan con los objetivos y los actores de la institución (Álvarez, García y Gil, 1999).
- “la calidad es un concepto que sólo cobra algún sentido cuando se contextualiza, es decir, cuando se enraíza en el asunto que sea que califica y se impregna de los significados que manejan aquellos a quienes les concierne” (Trillo, 2010c, p. 3).

Para acotar mejor nuestro tema de investigación es conveniente precisar que:

- Estamos hablando de calidad de los procesos de aprendizaje y no del rendimiento académico (indicador sobradamente criticado como criterio para evaluar la calidad de un centro educativo). (Elliot, 1992a y 1992b; Álvarez Méndez, 1990; y Angulo Rasco, 1992 en Méndez García, 2007).
- La calidad de los procesos de aprendizaje tiene que ver no sólo con el qué se aprende sino también, y sobre todo, con el cómo se aprende (Méndez García, 2007, p. 362).
- Desde la perspectiva del qué se aprende, uno de los elementos en los que centra su atención este trabajo de investigación es sobre el desarrollo de las competencias

por los estudiantes de la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

- Y desde la perspectiva del cómo se aprende, nos ocupamos de investigar específicamente la percepción de los alumnos acerca de su proceso de evaluación de las competencias.

- Finalmente, nos planteamos si hacer una buena evaluación, ¿es un indicador de calidad? Y por tanto si hacer una buena evaluación de competencias ¿es también un indicador de calidad?

Cabe añadir que los antecedentes inmediatos de nuestra investigación sobre la opinión de los estudiantes sobre su proceso de evaluación los encontramos en los estudios realizados por Porto Currás (2005) y Méndez García (2007).

En estudios anteriores en esta línea (Fernández Pérez, 1993; Porto Currás, 1998; Escudero Escorza 1999b; Trillo y Porto, 1999) mencionados por Trillo y Porto (2002. p. 291) se concluye principalmente que la realidad de la que partimos se caracteriza porque:

La evaluación se limita a los resultados conseguidos por los estudiantes, independientemente de cómo lleguen a esos resultados.

Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan esos criterios en función del grupo de alumno o de las circunstancias específicas del estudiante.

El examen escrito, realizado al final del proceso de enseñanza, sigue siendo el instrumento de recogida de información que más se utiliza mayoritariamente para la evaluación de estudiantes. De hecho, prácticamente se podría decir que en la mayoría de los casos todo el proceso de evaluación se reduce a la realización y calificación de este examen final, sin importar todo lo que hubiera sucedido en el resto del proceso de enseñanza a lo largo del curso o cuatrimestre. Precisamente ésta es una de las principales quejas de los estudiantes, que reclaman que haya un mayor seguimiento del trabajo del alumno, un mayor contacto a lo largo del proceso de enseñanza entre docente y discentes, una gama más amplia de pruebas de evaluación para poder recoger la variedad de capacidades que se supone que deben desarrollar.

Pues bien teniendo todo eso presente, la elección de este problema de investigación intenta responder a tres intereses distintos pero complementarios:

En primer lugar al interés institucional de URACCAN en el marco de su proceso de fortalecimiento institucional y en el lineamiento estratégico de la mejora continua de la excelencia académica, lo cual engarza con su misión de “Formar recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnica, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, que contribuyan al fortalecimiento del sistema autonómico regional y del país”.

En segundo lugar al interés de los estudiantes como principales sujetos e informantes y por consiguiente principales beneficiarios de la contribución de esta investigación.

Y, en tercer lugar, a un interés personal y profesional propio, dirigido a mejorar la práctica educativa en el contexto de la Universidad y muy especialmente en URACCAN.

Más allá de esto, cabe añadir una breve reflexión sobre la intencionalidad de nuestra investigación. Así, siguiendo a Carr y Kemmis (1988), conviene recordar las estructuras de la racio-

nalidad, en las que señalan tres grandes perspectivas metodológicas dentro de la investigación educativa (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996):

1. Perspectiva empírico-analítica / cuantitativa / positivista / científica: el objetivo de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos educativos.
2. Perspectiva constructivista / cualitativa: interesada por los significados e intenciones de las acciones humanas con el objetivo de lograr imágenes multifacéticas del fenómeno que hay que estudiar tal y como se manifiesta en las distintas situaciones educativas y contextos implicados.
3. Perspectiva orientada a la práctica educativa: se centra en la toma de decisiones y el cambio. La investigación se diseña, se realiza y se comunica con el propósito de proporcionar información para la toma de decisiones (a nivel político o dentro de la práctica educativa), sobre controlar la implantación de una determinada política o sobre examinar los efectos de la política existente. En un sentido amplio esta perspectiva se extiende a los estudios diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa.

De tal modo que, tomando en cuenta estas tres perspectivas de investigación, podemos situar nuestro estudio más próximo a las dos últimas que a la perspectiva cuantitativa, puesto que nuestro objetivo lejos de pretender explicar, predecir o controlar lo que ocurre en determinado ámbito de la cultura universitaria, se centra en conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo y la evaluación de las competencias que se lleva a cabo en URACCAN, y obtener información para elaborar alternativas de mejora en dicho contexto.

A continuación justificaremos de manera más detallada cuales son las razones que nos llevan a situar nuestra investigación tanto dentro de una perspectiva cualitativa, como dentro de una perspectiva orientada a la práctica educativa.

a) Nuestro trabajo en el marco de la Investigación Cualitativa.

Existe una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento ligadas a la perspectiva de investigación cualitativa en el ámbito de las ciencias sociales. En este caso, y dadas las características de nuestro estudio, nos centraremos específicamente en el Interaccionismo simbólico, que constituye una de las fuerzas dominantes en las ciencias sociales perteneciente a la tradición fenomenológica de la perspectiva cualitativa.

La tesis de partida es la siguiente:

“El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea.” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 24)

De acuerdo con ello, nuestra intención es conocer de qué manera los estudiantes universitarios están percibiendo las pautas de evaluación de las que son objeto.

Siguiendo con la fundamentación del interaccionismo simbólico, éste reposa según Blumer (1969) sobre tres premisas básicas: (cit. por Taylor y Bogdan, 1992, p. 24):

- Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las

personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

En nuestro caso diremos que los estudiantes universitarios actúan en el contexto institucional, tanto respecto a situaciones como respecto a otros miembros de la comunidad universitaria, sobre la base de los significados que ambos elementos (situaciones y demás miembros de la comunidad universitaria), tienen para ellos.

- Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: “El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata” (Blumer, 1969, p.4). Una persona puede aprender de otras personas a ver el mundo.
- Para nosotros, el significado que tiene una situación en el ámbito universitario para un estudiante se desarrolla a partir de los modos en que otros agentes dentro de la comunidad universitaria actúan con respecto al propio estudiante en lo que concierne a la situación de la que se trate.
- Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación.

En este sentido, el significado asignado por los estudiantes, tiene que ver con las creencias que ellos desarrollen acerca de lo universitario y su rol como estudiantes en dicho contexto; con los valores que vayan asociando a cada uno de los elementos con los que conviven; con las normas que vayan configurando como habituales para tal contexto; y con las actitudes que vayan desarrollando hacia el mismo; y todo ello contribuirá a que actúen de una manera u otra en la Universidad.

b) Nuestro trabajo en el marco de la Investigación orientada a la práctica educativa:

Tomando como referencia las palabras mediante las cuales definíamos anteriormente esta perspectiva de investigación, hemos de decir sobre nuestro estudio lo siguiente:

Se diseña, se realiza y se comunica con el propósito de encontrar la coherencia entre lo que la universidad postula en su misión y proyecto educativo. Se trata por lo tanto de conocer la práctica de la evaluación de las competencias y ofrecer alternativas de mejora en este sentido.

Se trata de un estudio cuyo propósito es saber cómo lo estamos haciendo y qué aspectos funcionan bien y cuáles no. Se trata, en definitiva, de identificar los puntos fuertes y débiles de esa práctica de la evaluación, indicando las potenciales necesidades de mejora y las alternativas que podrían ser adoptadas en orden a su satisfacción.

Profundizando un poco más en lo que Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) establecen para esta perspectiva de investigación observamos lo siguiente:

“La nota esencial de esta perspectiva es que la investigación se diseña para contribuir a solucionar los problemas o aportar directrices para la acción, describiendo lo más ampliamente posible la complejidad de las situaciones y estableciendo marcos conceptuales que posibilitan la toma de decisiones con el mayor insight y comprensión posibles. De modo que el resultado final de estudio son las decisiones y recomendaciones para la acción, y no tanto su contribución a la creación de conocimiento o teoría” (p. 92).

De acuerdo con ello, nos reafirmamos en que nuestro objetivo no es tanto teorizar como aportar directrices y recomendaciones para la acción, y para la solución de problemas en el ámbito de la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Como conclusión con respecto al tipo de estudio que se ha llevado a cabo, se puede decir que esta investigación es básicamente descriptiva e interpretativa respecto a la información recabada sobre la percepción de los estudiantes acerca de si creen haber desarrollado conocimientos, capacidades, actitudes y valores; de qué manera se les evalúa; y si creen que les están evaluando por competencias.

A tal efecto, Danhke 1989 (cit. por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), señala que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.117). En definitiva permiten medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado con base en la realidad del escenario planteado. Para Tamayo (1998) la investigación descriptiva:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque que se hace sobre conclusiones es dominante, o como una persona, grupo o cosa, conduce a funciones en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre las realidades de los hechos y sus características fundamentales es de presentarnos una interpretación correcta (p. 54).

Teniendo en cuenta que la aproximación descriptiva está concebida para describir un conjunto de fenómenos en sí mismos, la información obtenida constituye en sí misma la respuesta a la pregunta de investigación formulada (Fox, 1991). En otras palabras:

(...) de las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantiene; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún tipo de hecho precedente que influyó o afectó a un suceso o condición presente (Best, 1970, cit. por Cohen y Manion, 1990, p.101).

Según estos autores, la mayoría de los métodos de la investigación educativa son descriptivos porque el investigador cuenta lo que ocurrió, observa a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación. (Cohen y Manion, 1990).

En este sentido, Batanero (2007) caracteriza que la investigación descriptiva,

[...] comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes, o sobre como una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente. Su objetivo fundamental es interpretar realidades de hecho, es decir, llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada (p. 18).

Dos condiciones que justifican el uso de la aproximación descriptiva, como menciona Fox (1981) son:

- La falta de información acerca de un problema de importancia educativa.
- Que las situaciones que pueden generar esa información existan y sean accesibles para el investigador.

En nuestro caso, la elección de esta metodología se justifica fundamentalmente por el hecho de cumplirse ambas condiciones. La primera porque además de carecer de estudios previos que abordasen esta temática por completo en el contexto de la URACCAN, dicha actividad descriptiva consideramos que es necesaria para poder conocer la situación real problema y establecer orientaciones, tanto para mejorar la situación como para introducir nuevas perspectivas de investigación con el mismo objetivo. La segunda porque el investigador autor de esta tesis es profesor de URACCAN desde hace 15 años, y está comprometido con el desarrollo institucional de su Universidad.

En este sentido entendemos este estudio como un punto de partida de una línea de investigación encaminada a la detección de problemas y necesidades informativas y formativas (en lo que concierne al ámbito de la evaluación) de los estudiantes universitarios. Y en esta línea, esperamos que esta investigación nos ofrezca la información suficiente sobre el estado de la cuestión, para poder analizar, valorar y elaborar propuestas de mejora en el ámbito de la URACCAN.

Se trata de un estudio básicamente descriptivo e interpretativo en el que su propósito es comprender una realidad, específicamente cómo perciben los estudiantes el desarrollo y evaluación de las competencias.

En este sentido, resulta oportuno hacer hincapié en que es “(...) necesario introducir la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores que hay que tener en cuenta en la investigación sobre la calidad universitaria” (Trillo y Porto, 2002. p. 292).

Con ánimos de ahondar un poco más en la naturaleza y objeto de nuestro estudio, hemos de tener en cuenta que todo objeto de estudio, también denominado “problema de investigación”, puede adquirir diferentes acepciones en función de los fines que persiga el investigador (Méndez García, 2007). Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), basados en aportaciones de diversos autores, además de la suya propia nos ofrecen un ejemplo de las diferentes maneras de enfocar un problema de investigación (tabla 4.1).

Tabla 4.1: Diferentes acepciones sobre el significado del problema de investigación u objeto de estudio.

Dewey (1993)	Bartolomé (1983)	Elliot (1983)	Latorre, Del Rincón y Arnal (1996)
Una dificultad u obstáculo que desconcierta a los investigadores	Una pregunta que el investigador se formula de cara a la comprensión y explicación de un fenómeno educativo.	Una situación educativa que el profesor o maestro considera como susceptible al cambio o mejora.	Cualquiera situación sin una solución satisfactoria.

Basándonos en las definiciones anteriores, el objeto de estudio de nuestra investigación lo planteamos de la siguiente manera:

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la URACCAN sobre su desarrollo de las competencias (conocimientos, capacidades, actitudes y valores)?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la voluntad explícita de URACCAN en relación al fomento del desarrollo de las competencias?

¿Cuál es la percepción respecto a las competencias de sus profesores para el desarrollo de sus propias competencias como estudiantes?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la coherencia del proyecto educativo y la metodología didáctica de URACCAN en relación a la evaluación? Es decir, si creen que les están evaluando por competencias.

¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptados por sus profesores?

Para dar respuesta a estas cuestiones, hemos emplazado a los estudiantes como fuente de información. Y los aspectos que definen nuestro problema a los que deben responder los estudiantes de la URACCAN son los siguientes:

- ¿Se fomenta el desarrollo en el aula de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores?
- Estos conocimientos, capacidades, actitudes y valores, es una característica de sus profesores.
- ¿Han desarrollado estos conocimientos, capacidades, actitudes y valores?
- ¿Se han evaluado estos conocimientos, capacidades, actitudes y valores?
- ¿Cuál es la experiencia de evaluación que ha vivido como estudiante, tanto en general como sobre el desarrollo de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores?

En la dirección de mejor fundamentar nuestro trabajo de investigación hemos retomado lo planteado por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), respecto a que todo problema de investigación ha de poseer las siguientes características:

- Ser real: debe partirse de un problema percibido o sentido.
- Ser factible: que reúna las condiciones para ser estudiado, es decir, que esté al alcance del investigador.
- Ser relevante: que tenga relevancia en la práctica, que sea interesante, importante y actual, que pueda aportar soluciones.
- Ser resoluble: puede formularse una hipótesis como tentativa de solución y es posible comprobar dicha hipótesis determinado un grado de probabilidad.
- Ser generador de conocimiento: la solución del problema debe contribuir a la creación de conocimiento pedagógico o debe cubrir alguna laguna en el conocimiento actual.
- Ser generador de nuevos problemas: la solución del problema debe conducir a nuevos problemas de investigación.

Pues bien, afirmamos que las preguntas que hemos formulado anteriormente y que constituyen nuestro objeto de estudio, satisfacen estos requisitos para constituirse como un problema de investigación. Así, situándonos en el contexto de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense nuestro problema de investigación podría caracterizarse como:

- Real: porque la URACCAN como casa de estudios superiores realiza una de las funciones esenciales de la universidad, docencia o formación.
- Factible: tenemos acceso a los datos y la preocupación por estudiar el estado de la cuestión, siendo parte integrante del contexto que se estudia.
- Relevante: en la medida en que la información resultante de nuestro estudio contribuirá a la mejora de la calidad de la educación de la URACCAN, revelando problemas y necesidades a superar.
- Resoluble: es decir, una vez conocido el estado de la cuestión, la información obtenida puede orientarnos hacia la búsqueda de alternativas para solucionar los problemas detectados en lo que a la evaluación se refiere.
- Generador de conocimiento: las propias iniciativas sobre los criterios y las pautas de evaluación, constituirá un conocimiento novedoso que contribuirá a la mejora de la calidad educativa universitaria respecto a la práctica de la evaluación de las competencias de los estudiantes.
- Generador de nuevos problemas: sobre todo dirigidos a profundizar en el estudio de la temática en contextos similares, en función del grado de necesidad detectada.

4.2. Objetivos de la Investigación

El objetivo general de esta Tesis es evaluar la calidad de la evaluación de las competencias que se lleva a cabo en URACCAN.

Conforme a nuestro marco teórico, y tal como ya advertimos en la introducción a este trabajo de tesis doctoral, asumimos como punto de partida que la forma de evaluar a los estudiantes puede ser un importante indicador de la calidad universitaria.

La idea, como vimos, es que de una universidad que evalúa mal a sus estudiantes no puede decirse que sea una universidad de calidad (Trillo y Porto, 2002).

No es, por supuesto, el único indicador; ni siquiera el más reconocido en los estándares más extendidos al respecto, pero es el que hemos adoptado en esta investigación, convencidos de que sólo una buena evaluación puede asegurar la coherencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Consecuentes con esto, si URACCAN dice formar por capacidades a sus estudiantes de los grados de ciencias de la educación con mención en, Biología, Español, Matemática e Inglés, nosotros debemos saber si realmente hace eso y cómo lo hace.

A tal fin, a partir de la revisión de la literatura y de las normativas al respecto que hemos realizado en nuestro marco teórico hemos establecido una especie de canon de evaluación, que puede ser adoptado como criterio para la evaluación de la práctica desarrollada en URACCAN.

Naturalmente, toda investigación en ciencias sociales es esencialmente dialéctica, lo que implica que al tiempo que sometemos al escrutinio de esta investigación la práctica de la evaluación de URACCAN contrastándola con nuestro modelo, este mismo modelo puede ser cuestionado y desechado en parte o totalmente una vez confrontado con la realidad.

En última instancia, no se trata en absoluto de emitir un veredicto inapelable con su certificado correspondiente acerca de las buenas o malas prácticas de evaluación desarrolladas en URACCAN. Lejos de eso, se trata principalmente de saber cómo lo estamos haciendo y qué aspectos funcionan bien y cuáles no. Se trata, en definitiva, de identificar los puntos fuertes y débiles de esa práctica de la evaluación, indicando las potenciales necesidades de mejora y las alternativas que podrían ser adoptadas en orden a su satisfacción.

En esa dirección, cabe recordar que hemos establecido una cierta correspondencia entre el modelo por capacidades de URACCAN con el modelo de enseñanza por competencias adoptado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Sabido esto, ese objetivo general se concreta en los siguientes objetivos más específicos:

1. Conocer la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo de las competencias.
2. Es decir, si creen haber desarrollado, conocimientos, capacidades, actitudes y valores.
3. Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la voluntad explícita de URACCAN en relación al fomento del desarrollo de las competencias.

Es decir, si creen que hay una intención institucional manifiesta por desarrollarlas.

4. Conocer la percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias como estudiantes.

Es decir, si creen que los profesores son competentes para eso.

5. Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN en relación a la evaluación del desarrollo de las competencias.

Es decir, si creen que les están evaluando por competencias.

6. Conocer la percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptados por sus profesores.

Es decir, cómo perciben que les están evaluando de hecho.

7. Identificar los puntos fuertes y débiles de la práctica de la evaluación de las competencias en URACCAN.
8. Proponer recomendaciones y presentar alternativas de mejora debidamente contextualizadas para la práctica de la evaluación de las competencias en URACCAN.
9. Difundir aquellos procesos de evaluación de competencias que se hayan revelado como más exitosos en términos de satisfacción del alumnado, de satisfacción del docente y de aprendizajes producidos.

4.3. Metodología de la Investigación

El proceso seguido en el diseño metodológico lo describimos a continuación.

4.3.1. Población y muestra.

En cuanto a la población, autores como Tamayo (2004) la define como "...la totalidad del fenómeno a estudiar, en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación". (p.114). Para Balestrini (1998) representa

“...un conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes con el fenómeno que se investiga” (p. 210).

A efectos de la investigación, se realizó un estudio poblacional con los estudiantes de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, campus Nueva Guinea. Apoyándonos en las afirmaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2003) “...la selección de elementos depende del criterio del investigador” (p.231).

Ahora bien, siendo conscientes de la amplitud de la población, sobre todo desde la perspectiva de un estudio de corte cualitativo, era necesario elaborar los criterios de selección de la muestra.

Se trataba de conformar una muestra no representativa estadísticamente, sino opinática. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992), lo que estábamos persiguiendo en este caso no era la representatividad estadística (entendida en términos de estadística inferencial).

Siguiendo nuevamente a Taylor y Bogdan (1992), una de las decisiones muestrales que el investigador suele tener que barajar es la selección de contextos relevantes, dentro de los cuales se procederá posteriormente a la selección de los casos individuales en función de diferentes criterios, por ejemplo: heterogeneidad (diversidad).

Esto nos llevó a decidir la delimitación de la muestra:

1. Inicialmente nos planteamos evaluar las competencias contenidas en el diseño curricular de todas las titulaciones en el campus URACCAN Nueva Guinea, lo que incluía las tres áreas académicas (Ciencias Administrativas e informática, Recursos Naturales y Medio Ambiente y Ciencias de la Educación y Humanidades), pero al haber muchas modalidades y titulaciones se hacía muy heterogénea la muestra y se optó por titulaciones con características y modalidades más afines.
2. Al seleccionar el área de Ciencias de la Educación y Humanidades, se incluyó las titulaciones de ciencias de la educación con mención en Biología, Español, Matemáticas e Inglés; es decir, todas las titulaciones del área.
3. Los diseños curriculares en URACCAN, en el caso de ciencias de la educación como ya lo hemos planteado en el marco teórico (ver p. 141), tienen dos salidas, una de profesor de educación media, con una duración de tres años, y la licenciatura que incluye a mayores de los tres del profesorado, otros dos años más. En este sentido, por el nivel de estudios realizado hasta ahora, por los grupos pertenecientes a la muestra, las competencias que tomamos en cuenta y que vamos a evaluar son los propios del nivel de Profesor de Educación Media. Las competencias a nivel de Licenciatura podrían tener significado para un segundo estudio de esta naturaleza.

4.3.2. Definición y selección de la muestra

Como ya se ha expresado anteriormente, el estudio lo hemos realizado con estudiantes universitarios de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, campus Nueva Guinea. Nuestra meta principal no se centra tanto en establecer comparaciones entre diferentes segmentos del estamento estudiantes (por ejemplo, hombre y mujeres, alumnos de primer curso y alumnos de último curso, etc.); sino en conocer cómo el colectivo estudiantil en su conjunto percibe las prácticas de evaluación de las competencias en el contexto universitario en que se desarrollan. O en otras palabras, conocer a través del colectivo estudiantil, cuál es el

grado de coherencia en la práctica desde la Universidad a la hora de desarrollar y evaluar una formación en conocimientos, capacidades, actitudes y valores en sus estudiantes.

Siendo así, tal y como expresan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), cuando hablan de la selección de informantes para la investigación cualitativa, para nuestro trabajo no todos los miembros de una población dada (estudiantes de la URACCAN) tienen el mismo valor como fuentes de información. Los informantes en este caso son elegidos porque cumplen los criterios de inclusión.

Los requisitos o criterios de inclusión que finalmente hemos tenido en cuenta a la hora de seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- El Área de Conocimiento, los estudiantes pertenecen al área de Ciencias de la Educación y Humanidades.
- La Titulación: concretamos nuestra muestra a las titulaciones de Ciencias de la educación con mención en Biología, Español, Matemática e Inglés.
- Nivel de estudios: Los estudiantes deben estar matriculados en una titulación o carrera de Técnico Superior y Licenciatura o Grado. En este caso, Profesor de Educación Media (PEM) y Licenciatura en las especialidades mencionadas en el criterio anterior.

Curso o año académico: la selección del curso académico se determinó en función de los años de permanencia y que estuvieran finalizando el nivel de PEM o ya lo hubiesen superado y estuvieran cursando el cuarto o quinto año de la licenciatura.

En este sentido, sostenemos que si queremos saber si los estudiantes han desarrollado las competencias contenidas en el diseño curricular y de acuerdo al nivel de avance en el plan de estudios, los que mejor información nos suministrarían debían ser los que están finalizando el nivel de PEM o ya lo tenían superado, razón por la que seleccionamos los últimos cursos que serán los que, por sus años de trayectoria universitaria, experiencia y vivencia mejor nos podían hablar sobre la evaluación y adquisición de las mismas.

En la tabla que presentamos a continuación mostramos la relación de Titulaciones existentes del Área de Ciencias de la Educación y Humanidades de la URACCAN, Campus Nueva Guinea, y los que seleccionamos como muestra invitada a nuestro estudio.

Tabla 4.2: Muestra invitada dentro del área de Ciencias de la Educación y Humanidades.

Titulación	Cursos 2012	Grupos existentes		Grupo Seleccionado	
			N		N
Ciencias de la educación con mención en Biología.	Profesor de Educación Media. Tercer año	Uno	37	Profesor de Educación Media. Tercer año	37
	Licenciatura. Quinto año.	Uno	30		
Ciencias de la educación con mención en Español.	Profesor de Educación Media. Segundo año.	Uno	41		
	Licenciatura. Cuarto año.	Uno	23	Licenciatura. Cuarto año.	23

Ciencias de la educación con mención en Historia.	Profesor de Educación Media. Primer año.	Uno	56		
Ciencias de la educación con mención en Matemática.	Profesor de Educación Media. Primer año.	Uno	28		
	Profesor de Educación Media. Segundo año.	Uno	43		
	Licenciatura. Quinto año.	Uno	24	Licenciatura. Quinto año.	24
Ciencias de la educación con mención en Inglés.	Profesor de Educación Media. Primer año.	Uno	58		
	Profesor de Educación Media. Segundo año.	Uno	34		
	Profesor de Educación Media. Tercer año.	Uno	31		
	Licenciatura. Cuarto año.	Uno	31	Licenciatura. Cuarto año.	31
	Licenciatura. Quinto año.	Uno	24		
Total		Trece	460		115

Consideramos que los criterios de selección (área de conocimiento, titulación, nivel de estudios y curso académico), nos permitirán abarcar una mayor diversidad de experiencias de los estudiantes universitarios. Desde este punto de vista, al establecer dichos criterios no lo hacemos tanto con un afán de representatividad estadística de la población, sino con afán de representatividad fenomenológica, es decir, con la intención de evitar, en la medida en la que nos sea posible, la parcialidad de los posibles subcolectivos estudiantiles.

Además, como ya se ha mencionado, la muestra seleccionada necesitaba ser relativamente homogénea dada la necesidad de garantizar la presencia de grupos de estudiantes con modalidades y diseños curriculares y condiciones institucionales afines, con diferentes o similares experiencias en el terreno de la evaluación, en el terreno académico y, en general en lo que supone la vida de un estudiante universitario en la URACCAN. De ahí que decidiéramos recurrir a los estudiantes que estuvieran cursando el PEM o estuvieran en los cursos posteriores.

De este modo se puede afirmar que hemos realizado un muestreo intencional que consiste, según Cohen y Manion (1990), en que “el investigador selecciona los casos que serán incluidos en su muestra sobre la base de su propio juicio en cuanto a la tipicidad. De esta manera construye una muestra que es satisfactoria para sus necesidades específicas” (p.139).

En la misma línea Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) definen este tipo de muestreo como aquel en el que “se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que puedan facilitar la información necesaria” (p.82).

Para concluir, diremos que si adoptamos de Fox (1981, pp. 367-369) las cinco etapas que caracterizan un proceso de muestreo:

- 1) Definición o selección del universo, entendido como “todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo”. (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p.78).

- 2) Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tienen acceso. La población según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) constituye “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno y que reúnen las características de lo que es objeto de estudio” (p. 78).
- 3) Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participen en la investigación.
- 4) Muestra aceptante, o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- 5) Muestra productora de datos: la parte de la muestra aceptante que realmente produce datos.

En nuestro caso las etapas del proceso de muestreo quedan constituidas de la siguiente manera:

1. Universo: conjunto de estudiantes matriculados en la URACCAN, durante el curso lectivo 2012.
2. Población: conjunto de estudiantes de los últimos cursos de sus titulaciones matriculados en la URACCAN campus Nueva Guinea, durante el curso lectivo 2012.
3. Sede Universitaria: La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, cuenta con Cinco Sedes Oficiales. En la Región Autónoma del Atlántico Norte: Recinto Universitario Bilwi-Puerto Cabezas con una extensión (subsede) en el municipio de Waspán; Recinto Universitario Las Minas, Sede Siuna, con extensiones en Rosita, Bonanza y Waslala. En la Región Autónoma del Atlántico Sur: Recinto Universitario Bluefields, con extensión en Laguna de Perlas; Recinto Universitario Nueva Guinea, y la Oficina de Enlace en Managua la capital de Nicaragua. La muestra pertenece únicamente a la sede universitaria de Nueva Guinea
4. Muestra invitada: conjunto de estudiantes de los últimos cursos de Ciencias de la Educación matriculados en la URACCAN durante el curso lectivo 2012 en la siguientes titulaciones: (Ver Tabla 4.3).

Tabla 4.3: Muestra Invitada y Muestra Aceptante

Titulación	Cursos 2012	Grupos existentes			Grupos Seleccionado			
		Nº	N	%		Nº	N	%
Ciencias de la educación con mención en Biología.	Profesor de Educación Media. Tercer año	1	37	32,17	Profesor de Educación Media. Tercer año	1	37	32,17
Ciencias de la educación con mención en Español.	Licenciatura. Cuarto año.	1	23	20,00	Licenciatura. Cuarto año.	1	23	20,00
Ciencias de la educación con mención en Matemática.	Licenciatura. Quinto año.	1	24	20,86	Licenciatura. Quinto año.	1	24	20,86
Ciencias de la educación con mención en Inglés.	Licenciatura. Cuarto año.	1	31	26,95	Licenciatura. Cuarto año.	1	31	26,95
			115	100			115	100

5. Muestra aceptante: que en nuestro caso coincide con la muestra invitada, estaría constituida por lo tanto por los estudiantes de los últimos cursos matriculados en las titulaciones mencionadas durante el curso lectivo 2012. Esta muestra está constituida por un total de 115 sujetos que representan el 25 % de una población total de 460 individuos, que se distribuyen de la siguiente manera: (Ver Tabla 4.4).
6. Muestra productora de datos: en nuestro caso, la muestra productora de datos no coincide con la muestra aceptante puesto que se presentaron algunos inconvenientes a la hora de aplicar el cuestionario.

Los problemas que hemos encontrado a la hora de aplicar los cuestionarios fue:

- Algunos estudiantes no asistieron a clases ese día.
- Específicamente en el grupo de Biología dos estudiantes no quisieron colaborar y se salieron del aula de clases.
- El grupo de Español la profesora nos permitió aplicar el cuestionario bastante tarde y los estudiantes expresaron que el instrumento era muy extenso, pero se les persuadió de la importancia y la mayoría contestaron con voluntad, pero tuvimos tres estudiantes, los cuales dejaron en blanco más del 60 % de preguntas completas de su cuestionario. En este caso decidimos eliminarlos por la escasa información que podrían aportar y evitar que tergiversaran de alguna manera la muestra.

Finalmente tomadas las decisiones pertinentes, la muestra productora de datos quedó configurada por un total de 90 sujetos que representa el 20 % con aproximación de redondeo por exceso, de una población de 460 individuos, que se distribuyen tal y como aparece en la Tabla 4.5:

Tabla 4.4: Muestra Productora de datos.

Titulación	Cursos 2012			
		N ° Grupos	N	%
Ciencias de la educación con mención en Biología.	Profesor de Educación Media. Tercer año	Uno	29	32,22
Ciencias de la educación con mención en Español.	Licenciatura. Cuarto año.	Uno	14	15,55
Ciencias de la educación con mención en Matemática.	Licenciatura. Quinto año.	Uno	20	22,22
Ciencias de la educación con mención en Inglés.	Licenciatura. Cuarto año.	Uno	27	30,00
	Total	cuatro	90	100

4.3.3 El instrumento de recogida de información: el cuestionario.

Hemos optado por la utilización del método encuesta, para abordar el proceso de investigación, siendo quizás el método descriptivo más comúnmente empleado en la investigación educativa por su aparente facilidad para la obtención de datos y son muy útiles para la descripción y predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004, p. 233).

Adoptamos el término encuesta para referirnos genéricamente a la metodología de carácter descriptivo –como es nuestro caso–, que recopila gran número de datos en un momento dado, mediante diversos tipos de instrumentos, de los que el cuestionario es el más utilizado (Cohen y Manion, 1990).

Para la toma de decisiones sobre el instrumento de recogida de información, hemos tomado como referencia la clasificación de tipos de instrumentos que hacen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), en función de los objetivos de la investigación.

Tabla 4.5: Tipos de instrumentos de recogida de información en función de los objetivos de la investigación.

Objetivos	Procedimientos y técnicas
Describir una situación:	Cuestionarios, observación estructurada, entrevista estructurada, escala, inventarios, entre otros.
Contrastar lo que otros piensan:	Test, listas de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada, entre otros.
Interpretar lo que otros piensan:	Diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida.
Analizar lo que pienso:	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable.
Ayudar a que otros tomen conciencia:	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta feedback, grupo de discusión, técnicas de grupo.

La estrategia adoptada para la recogida de la información fue el cuestionario. El cuestionario es un instrumento de recogida de información que se considera adecuado en las investigaciones descriptivas “siempre que se pueda convencer al encuestado que se respetará su confianza y se utilizará correctamente el material” (Fox, 1981, p. 586).

Con este propósito, en la presentación de nuestro cuestionario se les dice a los encuestados que “la información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte; desde ese compromiso, le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible” (ver anexo 1).

El cuestionario para Batanero (2007), es:

[...] un medio útil y eficaz para recoger información sobre grupos numerosos en un tiempo relativamente breve. En su construcción pueden considerarse preguntas cerradas, abiertas o mixtas. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado. La uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación. (Batanero, 2007, p. 26)

Como ya hemos anunciado anteriormente, y dentro de las modalidades de encuesta existentes, en nuestra investigación hemos optado por la utilización del cuestionario. Tejada (1995)

lo define como el “conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, objeto propio de la investigación, cuyas respuestas se han de contestar por escrito” (p.11). Para Balcells (1994) el cuestionario es: “... una lista o un repertorio de preguntas, debidamente estructuradas, dirigidas a una persona que debe contestar, relativas a un objeto de la investigación con el fin de obtener datos” (p. 195).

El cuestionario es un medio útil y eficaz para recoger información sobre grupos numerosos en un tiempo relativamente breve. En su construcción pueden considerarse preguntas cerradas, abiertas o mixtas. Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. El sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado. La uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación. (Batanero, 2007, p. 26)

Tomada la decisión, elaboramos un borrador de cuestionario dirigido a estudiantes, que aplicamos en una prueba piloto (ver anexo II). Los resultados de esta prueba los describimos a continuación:

- Reconocemos que el instrumento de recogida de información es bastante extenso, pero en el afán de búsqueda de la información queríamos que nos diera respuestas sobre la intención del estudio de la manera más completa posible.
- Al realizar este análisis, pudimos comprobar diferentes posibilidades en la dirección de eliminar ítems o agrupar algunos.
- Al llegar al campus para aplicar el instrumento en la prueba piloto, el primer inconveniente sufrido fue que el calendario académico se había adelantado una semana, los estudiantes estarían activos en clases en el periodo del 3 al 9 de julio del 2011. El día 02 de julio 2011 que llegamos para concertar con las autoridades y profesores la aplicación del mismo, ese día era el último día de clases, estaban cerrando semestre y un grupo seleccionado de la muestra ya se había marchado, en este caso el grupo de la titulación en Español. A este grupo se le aplicó el instrumento en el mes de agosto del 2011.
- El grupo de Biología estaba en su última hora de clases y les pedimos que se quedaran tiempo extra para la cumplimentación del cuestionario. Esto tuvo como consecuencia que algunos estudiantes no contestaran una página o algunos ítems.
- Al hablar con los estudiantes de los grupos seleccionados y explicarles la intención del cuestionario se mostraron muy receptivos y dispuestos a realizarlo, en este caso las titulaciones de Biología, Matemática e Inglés.
- Al responder al cuestionario en todos los grupos hubo alumnos que se acercaron para preguntar qué significaba el ítem “se abusa del recurso de los exámenes de pupitre, papel y lápiz” y “se emplea el portafolio”, se hicieron las aclaraciones necesarias.
- En todos los grupos los estudiantes tardaron un tiempo aproximado de una hora, siendo el tiempo mínimo unos 40 minutos.

A partir de los resultados de la aplicación de la prueba piloto, pudimos extraer algunas conclusiones que nos hicieron mejorar el cuestionario:

- Al aplicar los mismos ítems a cada bloque la tarea se volvió repetitiva y los estudiantes se llevaron mucho tiempo en contestar, si bien hicieron un esfuerzo por ser transparentes y contestar con buen grado de concienciación para valorar la evaluación.

- El procesamiento estadístico se nos hizo bastante complejo porque las competencias estaban agrupadas por bloques y no una a una. Los que nos hizo tomar la decisión de plasmar las competencias literalmente como están en los diseños curriculares.
- Los ítems para la percepción sobre la evaluación de competencias, nos resultaron insuficientes.
- Todos los elementos desfavorables encontrados en la prueba piloto nos llevaron a tomar la decisión de reformular el cuestionario.

Seguidamente, elaboramos el cuestionario definitivo que se presentó a los estudiantes de la URACCAN que conformaron finalmente nuestra muestra aceptante, y que puede verse en el anexo I.

Consideramos que este instrumento es adecuado dentro del marco de una investigación de carácter descriptivo, en la que se pretende recoger información de una muestra amplia de sujetos y “siempre que se pueda convencer al encuestado que se respetará su confianza y se utilizará correctamente el material” (Fox, 1981, p.586).

En nuestro caso se cumplen de antemano las dos premisas, quedando bajo nuestra responsabilidad la última de ellas. Es decir, ha formado parte de nuestro trabajo de recogida de datos la tarea de hacer saber a los estudiantes que la información que íbamos a recoger a través del instrumento era absolutamente confidencial y sería empleada única y exclusivamente para los fines de la investigación de la cual formaba parte.

Para la construcción el diseño del cuestionario hemos seguido a Fox (1981) el cual afirma que todo instrumento de recogida de información encuadrado dentro del método de encuesta debe contar con los siguientes elementos:

1. Respecto al contexto de la encuesta: que comprende desde el por qué el investigador plantea las preguntas, hasta por qué piensa el encuestado que se las plantea, que no tiene por qué ser lo mismo e incluso puede haber disonancia.
2. Respecto al contenido de la encuesta, en el cuestionario es necesario identificar todos los temas posibles de consulta (contemplando todo lo que se sabe del asunto, tanto de las publicaciones e investigaciones anteriores, como de lo que uno piense al respecto) y considerar la distribución proporcional del tiempo para cada tema (en función de su relevancia y amplitud).

En nuestro caso, el cuestionario fue diseñado y elaborado para saber que ocurre con las capacidades desarrolladas, con los valores y con las pautas de evaluación.

3. Respecto de la forma que debe adoptar la pregunta, la recomendación insiste en la necesidad de considerar tanto la propia pregunta como la previsión de la respuesta. En este sentido es aconsejable hacer preguntas claras, preguntas que no impliquen una doble intención, no ambiguas, etc.

En esta línea, Muchielli (1974) y Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman que las preguntas de un cuestionario deben satisfacer las siguientes seis condiciones:

- Debemos considerar la claridad del lenguaje: es decir, la pregunta debe ser clara para el encuestado. Así debe cuidarse el vocabulario, la estructura del lenguaje, el nivel de los conceptos, y la complejidad de la información contenida en la pregunta, coincidiendo todo esto con el nivel de formación de los encuestados. Con este fin han de evitarse

metalenguajes, deben utilizarse expresiones lo más sencillas posibles, y aun así debe hacerse un estudio piloto sobre una muestra representativa de la que se va a aplicar la prueba, para prevenir dificultades.

En nuestro caso hemos hecho un esfuerzo de acercamiento al encuestado a través de un lenguaje claro, cercano y motivador (tal y como se puede observar en la presentación de dicho instrumento); y dado que nuestro objeto de estudio es conocer la percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptados por sus profesores, los conceptos sobre los cuales se pregunta son conceptos perfectamente conocidos para ellos (o que deberían conocer).

- Para la concreción de los contenidos y del período de tiempo: es necesario insistir en que la intención del encuestador quede clara para el encuestado. En este sentido hemos de cerciorarnos de que el contenido de la pregunta no sea complejo, aunque el lenguaje con el que se exprese sea claro. Se debe, en este sentido, buscar preguntas con el nivel de concreción mayor posible en el asunto y respecto al período de tiempo del que hablamos.

Atendiendo a esta condición hemos elaborado un cuestionario donde las intenciones se recordaban repetidamente con formato de preguntas similares, concretas y directas para facilitar la respuesta de los estudiantes. Además se les ha dejado claro que todo lo que se pregunta tiene que ver con su trayectoria dentro de la URACCAN.

- Respecto a la unidad de propósito: la pregunta ha de referirse a un único elemento o fragmento de información.

En nuestro caso, asumimos que cada pregunta o grupos de preguntas se refieren a un único elemento que forma parte del contexto universitario, por ejemplo: la evaluación de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

- Respecto a la independencia de otros supuestos: la pregunta no se debe construir a partir de un supuesto que no se ha comprobado, aunque parezca evidente.

En nuestro caso, respetamos también esta condición dado que lo que queremos saber con nuestras preguntas es que ocurre con las capacidades desarrolladas, con los valores y con las pautas de evaluación; y por lo tanto, no partimos de algún supuesto no comprobado.

- Respecto de la independencia de sugerencias: no se debe condicionar o sugerir la respuesta. Habrá que evitar frases tales como “¿no está Ud. de acuerdo con...?” o “¿no es responderte que...?”. Los criterios que manejen los encuestados deberán ser los suyos, no los del investigador.

Respetando también este principio, en nuestro caso el tipo de preguntas elaboradas quedó libre de cualquier sugerencia. Algunos ejemplos de las mismas son: ¿Diría que lo ha desarrollado? o ¿Diría que esto se ha evaluado?

- Respecto de la complejidad lingüística y coherencia gramatical: no se puede sugerir el contenido de la respuesta, pero sí su forma lingüística. No hacerlo puede generar confusión o desánimo por parte del encuestado.

En nuestro caso, para facilitar la tarea del estudiante hemos elaborado opciones de respuesta para la mayor parte de las preguntas.

4. Con respecto a la previsión de la respuesta: es decir, la forma en que se permite contestar a los estudiantes. En este sentido Fox (1981) distingue cuanto tipos de encuestas en función de estas características:
 - a. De respuesta totalmente libre: se plantea la pregunta, sin limitar la respuesta, y sin sugerencias en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta. La objeción que merece este tipo de planteamiento es que la libertad es excesiva.
 - b. De respuesta libre limitada: se establecen ciertos límites en cuanto a los temas de contenido o a la forma de dar esa respuesta.
 - c. De respuesta totalmente estructurada: el encuestado sólo puede elegir entre las posibles respuestas que le proporciona el investigador, de modo que si tiene una opinión que no está en la lista, no puede expresarla (el investigador confía en que ofrece todas las opciones posibles de respuesta, lo cual puede no ser cierto).
 - d. De respuesta estructurada con una opción libre: aquellas que añaden una opción no estructurada al final de la lista estructurada, suele aparecer con la indicación: “otras”.

En nuestro caso, el cuestionario elaborado para esta investigación está compuesto por diferentes tipos de preguntas. Así, la mayor parte de ellas son de carácter totalmente estructurado, algunas de ellas son de respuesta estructurada con una opción libre, hemos elaborado también preguntas de respuesta limitada, y para finalizar hemos colocado una pregunta de respuesta totalmente libre.

5. La forma de registrar la respuesta: la respuesta puede registrarse por escrito, de manera oral, mediante una grabación de audio, de vídeo, etc.

En nuestro caso, se solicitó respuesta escrita por parte de los estudiantes al cuestionario elaborado para esta investigación.

6. Respecto de la naturaleza de la interacción investigador-investigado: puede ser de tres tipos que describimos a continuación:
 - a. Personal: se establece una relación cara a cara, y uno a uno. Este método es más específico para la entrevista. Tiene la ventaja de que si se establece un buen clima, la motivación para responder es mayor y las respuestas más sinceras; pero en caso contrario, si existe un clima desagradable o si el encuestado responde por obligación, no hay motivación y las respuestas no serán tan sinceras. Por otra parte la interpretación de los datos será muy subjetiva, siempre en función de la persona que los interprete. Como vemos poseen ventajas y desventajas, pero sobre todo hemos de tener en cuenta que es un método demasiado costoso en tiempo y dinero.
 - b. Impersonal: el investigador está representado por un papel. En este caso el método es más específico de los cuestionarios, sirviendo para aplicar a un número masivo de sujetos de un modo relativamente rápido y poco costoso. Debe utilizarse cuando se confíe que las preguntas son claras. El inconveniente principal es el número de devoluciones, que para ser representativas de la muestra deben superar el 50%, el 30% en investigaciones de Ciencias Sociales y el 3% en encuestas comerciales.

c. Mixta: el investigador o su agente se encuentran cara a cara, generalmente con un grupo, para presentar su investigación y poder contestar sobre sus fines, y se pasa la prueba. En este caso también estamos hablando de un método más específico para los cuestionarios. La presencia de los investigadores garantiza un alto índice de devoluciones, y su intervención se limita, al principio y para todos los encuestados. De esta forma se evita la presión para responder que puedan sufrir los encuestados o la sugerencia de respuestas que pueda dar el investigador.

La naturaleza de la interacción investigador-investigado durante la recogida de información para nuestro trabajo se ha desarrollado de manera mixta. Mediante la presencia del investigador en la aplicación de la prueba piloto. Mediante la presencia de dos colaboradores debidamente preparados para ello durante la aplicación definitiva; a lo que cabe añadir una carta dirigida a los estudiantes por parte del investigador (ver anexo, 5).

Una vez introducidas las principales características del cuestionario elaborado para el trabajo, procedemos a describir la estructura y el contenido del mismo de manera más exhaustiva. Finalmente cerraremos este capítulo, tal y como habíamos anunciado con una breve descripción de lo que supuso el diseño y el desarrollo de la recogida de datos.

Variables estudiadas.

En el contexto de esta investigación, entendemos por variable lo planteado por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996) una variable consiste en “(...) una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías (...). Se trata de cualidades o aspectos en los que difieren los fenómenos o individuos entre sí” (p. 72).

Para la realización de nuestra investigación consideramos dos tipos de variable:

- Variables de identificación, mediante las cuales recogemos información de los datos personales de la muestra productora de datos.
- Variables sobre la percepción del desarrollo y evaluación de los conocimientos, las capacidades, los valores.

Describimos de manera detallada que información se recoge en cada uno de estas grandes bloques de variables y cuáles son los valores que pueden tomar las variables en cada caso.

Las variables de identificación o personales que se incluyen se indican a continuación:

- Edad, la cual previamente ubicamos en intervalos o rangos.
- Sexo.

Variaciones sobre la percepción del desarrollo y evaluación, que se agrupan en las diferentes dimensiones contenidas en el Marco Teórico.

Dichas dimensiones son:

1. Sobre los diseños curriculares de URACCAN:

- Los conocimientos,
- Las capacidades,
- Las actitudes,
- Los valores.

Para cada una de ellas se plantean estas cuatro subvariables:

- Se fomenta su desarrollo en el aula,
- Es una característica de sus profesores,
- Las han desarrollado,
- Han sido evaluados.

2. Sobre la experiencia de evaluación:

- Con carácter general.
- Sobre el desarrollo de las competencias.

3. El cuestionario.

4. Comentarios libres.

Descripción de los ítems del cuestionario.

El cuestionario que aplicamos en este estudio está compuesto por 105 ítems, dos ítems referidos a datos de identificación y 103 ítems referidos al desarrollo y la evaluación de las competencias.

Los ítems referidos a la parte de evaluación y desarrollo de competencias se agrupan en torno a los dos grandes núcleos temáticos que expusimos en el apartado anterior (los cuales incluyen subnúcleos de contenido, como también advertimos), y que por razones de formato y coherencia del discurso, en el cuestionario quedan organizados en tres núcleos temáticos. Para cada uno de ellos se realizan una serie de preguntas que son las que le dan cuerpo a los 105 ítems que componen el cuestionario.

Las preguntas que se realizan sobre cada uno de los núcleos o subnúcleos temáticos, y por lo tanto, los ítems que componen el cuestionario son de diferente tipología:

- a. Preguntas cerradas o dicotómicas (SI/NO), en los ítems⁶ 31(a) hasta el 39 (a).
- b. Preguntas semiabiertas, en los ítems 31(b) hasta el 39 (b).
- c. Preguntas de elección múltiple o politómicas, con diferentes formatos: los ítems 1 al 29 y 57, referidos a las competencias (Nada, Poco, Algo, Bastante, Mucho); y los ítems del 40 al 56, del 58 al 99 y del 100 al 104, referidos a la experiencia de evaluación (Nunca, A veces, Mitad de casos, Frecuentemente, Siempre).
- d. Preguntas de valoración con diferentes formatos de construcción tipo Likert: Muy importante-Nada importante, en los ítems 31(d) hasta el 39 (d); y Muy satisfecho-Nada Satisfecho en los ítems 31(e) hasta el 39 (e).
- e. Preguntas abiertas en los ítems 31(c) hasta el 39 (c) y 99(a), 105 (a) y (b).

Para una mejor comprensión de la organización del cuestionario exponemos a continuación su descripción completa indicando la relación de los núcleos temáticos y los ítems con los que se corresponden:

⁶ Denominamos a cada ítems de dos maneras. El parte numeral corresponde la numeración continua desde el principio hasta el final del cuestionario y las letras entre paréntesis, corresponden a los incisos que corresponden a los ítems que se derivan de los ítems numerales.

Sobre los diseños curriculares de URACCAN: ítems del 1 al 39, de ellos:

1.1 Los conocimientos: ítems del 1 al 10.

1.2 Las capacidades: ítems del 11 al 21.

1.3 Las actitudes: ítems del 22 al 30.

1.4 Los valores: ítems del 31 al 39.

Sobre la experiencia de evaluación: ítems del 40 al 104.

2.1 Con carácter general: ítems del 40 al 56.

2.2 sobre el desarrollo de las competencias: ítems 57 al 104.

3. El cuestionario: ítem 105 (a).

4. Comentarios libres: ítem 105 (b).

4.4. Escenario de la Investigación

Siquiera brevemente debemos describir el escenario de nuestra investigación, toda vez que se trata de un territorio y una cultura probablemente no muy conocida en el ámbito de la USC donde se presenta esta Tesis.

La URACCAN, objeto de nuestro estudio, está situada geográficamente en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

Nicaragua es un país de América Central, que limita al norte con Honduras, al este con el mar Caribe, al sur con Costa Rica y al oeste con el Océano Pacífico. La capital del país es Managua. Las altas tierras nicaragüenses de 600 metros sobre el nivel del mar cubren el norte y el sur del país. Varias cadenas montañosas recortan el este y el oeste. El territorio abarca 130.373,47 kilómetros cuadrados, incluyendo los dos grandes lagos y otros cuerpos de agua que cubren 10.333 kilómetros cuadrados: Lago de Nicaragua o Lago Cocibolca (8.624 km²), contiene 310 islas, y el Xolotlán o de Managua (INIDE, 2008).

El vocablo Nicaragua proviene del náhuatl “nic-atl-nahuac”, que se traduciría “aquí junto al lago”, o “nic. Anáhuac” que significa “Aquí el Anáhuac”, como reminiscencias de la vieja “Teotihuacán” de donde provenían, (Mendoza, 2006).

4.4.1. Un poco de la historia reciente y del sistema político

Tiene un sistema político, actual de República Democrática, cuya estructura y funcionamiento político se distribuye de la siguiente manera:

Poder Ejecutivo: Lo integran el Presidente de la República, electo por cinco años, así como su gabinete de gobierno. El presidente es responsable del manejo de los jefes de gobierno y de las fuerzas de Defensa y Seguridad Nacional.

Poder Legislativo: Lo ejerce el Parlamento o Asamblea Nacional y está conformado por 92 diputados elegidos a través del voto popular, su período legislativo también es de cinco años.

Poder Electoral: Está integrado por diez Magistrados designados por la Asamblea Nacional a través de ternas propuestas por el Presidente de la República, su período también es de cinco años.

Poder Judicial: El máximo órgano de este poder es la Corte Suprema de Justicia, integrada por dieciséis Magistrados, nombrados por la Asamblea Nacional.

Después de la dictadura de Somoza, cuando el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) tomó el poder el 19 de julio de 1979, se instauró una Junta de gobierno encabezada por Daniel Ortega Saavedra. La ideología de la revolución se fundaba en el marxismo-leninismo, los tres elementos principales en los que se expresaba esta ideología eran: el FSLN como vanguardia del pueblo, el centralismo democrático y el internacionalismo proletario. Para efectos prácticos, en la toma de decisiones era la Vanguardia la que debía tener la última palabra. En este caso quienes tomaban las decisiones eran los nueve comandantes de la Dirección Nacional del F.S.L.N. De lo que ellos decidieran dependería todo lo demás. De hecho, durante los diez años del régimen sandinista, los nueve comandantes tuvieron más poder que ningún gobernante antes de ellos en Nicaragua.

Los sandinistas antes de tomar el poder, tuvieron el cuidado de establecer contacto con movimientos de izquierda a fines a su ideología en diferentes partes del mundo. Para los sandinistas el apoyo internacional fue no sólo importante, sino decisivo. Al ingresar a la Plaza de la República el 19 de julio, buen número de “internacionalistas” acompañaban a los sandinistas.

Para llevar adelante su “proyecto histórico”, los sandinistas tuvieron como instrumentos básicos de su poder el ejército y la policía, además el FSLN, creó organismos de masas para apoyar las tareas de la Revolución.

Estrechó sus relaciones con los países comunistas, en particular con la Unión Soviética. Todos los gobiernos de izquierda fueron excelentes amigos del gobierno sandinista, desde la lejana Corea del Norte, hasta la cercana Cuba.

Los elementos principales a destacar de la Revolución Sandinista: la gran Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), esta permitió reducir el índice de analfabetismo de un 50,3% al escaso 12,9% en 1980. Después de la pérdida del poder del FSLN en 1990 la tasa de analfabetismo subió al 36,9%, por lo que en 2006 comienza la Campaña de alfabetización Yo, sí puedo con el objetivo bajar la tasa de analfabetismo al 5% en solamente un año; gratuidad de la sanidad y educación, reforma agraria, seguridad social, entre otros.

Su enfrentamiento con los Estados Unidos y su alineamiento con la Unión Soviética, colocó a Nicaragua en el ojo del huracán de la llamada Guerra Fría, es decir, del conflicto entre las dos grandes superpotencias militares del mundo.

El gobierno de Estados Unidos, por medio de la Agencia Central de Inteligencia, CIA, organizó y financió a partir de la antigua Guardia Nacional (somocista) y con ayuda de otros países como Argentina (en plena “era militar”) un ejército paramilitar con base en los países vecinos, Honduras y Costa Rica, que intervino en acciones de guerra contra el régimen sandinista.

Después de la pérdida del poder del sandinismo, por medio de elecciones en 1990, sucedieron tres gobiernos de corte neoliberal y todas las conquistas de la revolución fueron prácticamente eliminadas.

En la actualidad, con fuerte presencia de intereses norteamericanos, pero en la órbita ideológica del Alba, lo que implica una cierta contradicción, es una democracia con alternativa de partidos políticos, en la tendencia de izquierda el FSLN en el poder desde 2006 con Daniel Ortega Saavedra a la cabeza como líder caudillo del partido y presidente del gobierno, dado su populismo encuentra respaldo popular principalmente en los electores jóvenes llegando a ser reelegido como presidente con el 62,46% de los votos.

Los partidos de derecha, la alianza Partido Liberal Independiente (PLI) con el candidato Fabio Gadea, quedó en segundo lugar con el 31%. Arnoldo Alemán ex presidente periodo (1997-2002) de la alianza Partido Liberal Constitucionalista (PLC) obtuvo el 5,91% de los votos, mientras que los otros dos candidatos presidenciales, Enrique Quiñones de la Alianza Liberal Nacionalista (ALN) y Onofre Guevara la Alianza para la Republica (APRE), obtuvieron cada uno menos del 1%.

Su Producto Interno Bruto (PIB) expresado en paridad de poder adquisitivo en (PPA) en (millones de dólares) hasta el 2010 era de 18.400 y el PIB en PPA (dólares por habitante) es de 3.100 (Soria, 2011).

El sistema productivo fundamentalmente es de agro-exportación. El sector industrial representa alrededor del 26 % del PIB anual del país, en particular el trabajo de minas y canteras, industrias manufactureras y de construcción. Las industrias más sobresaliente son de productos alimentarios, químicos y metálicos, refinado del petróleo, demento, bebidas, calzado y tabaco. Nicaragua cuenta con importantes reservas de oro (que es el recurso mineral principal), plata, cobre y sal. El país cuenta además con plantas procesadoras de café y refinerías de azúcar, así como fábricas textiles que se abastecen del algodón nacional. En cuanto a energía con la que se provee el país, Nicaragua utiliza principalmente plantas térmicas (que funcionan a partir de motores que requieren combustible fósil) que proporcionan alrededor del 80 % de la energía total; también posee plantas hidroeléctricas y plantas geotérmicas (que aprovechan la energía que brinda el cordón montañoso volcánico), las cuales cada una aporta alrededor del 10 % de la energía que consume el país (Döring, Herrera y Mazzina, 2006).

Los productos de exportación más importante son el café, la carne, el algodón, el azúcar, la banana, los mariscos y el oro.

Nicaragua fue poblada por los Mayas y los Nahuas, quienes ocuparon la depresión central, y por los Miskitus, las Ramas y los Sumos-Mayangnas. Los primeros colonos españoles conducidos por Gil González Dávila penetraron en Nicaragua hacia el año 1520 y el país fue agregado a la capitanía general de Guatemala. La dominación española permaneció sin embargo limitada a la costa pacífica. La independencia fue proclamada en 1821y, en 1823, Nicaragua devino miembro de las Provincias Unidas de América Central, de las cuales se separó en 1838 para ser república independiente (Urunica, s.f).

Al contrario de la otra parte de Nicaragua, la Costa Caribe de Nicaragua ha sufrido la colonización de Inglaterra y del Estado Nacional (Zapata, 2006).

A diferencias de la casi total ocupación realizada en el siglo XVI por los españoles, en sus esfuerzos de conquista y dominio político, sobre la parte central y occidental del actual territorio

de Nicaragua, la Costa Caribe, probablemente por dificultades de clima y topografía, se vio libre de estos actos de ocupación y dominio.

El vacío dejado por los españoles fue aprovechado por los ingleses durante el siglo XVII, para entrar en contacto con la región y sus habitantes creando nexos de carácter económico y político que vinieron a traducirse en el ejercicio de un dominio político, enfrentado primero por la corona española y, posteriormente, el gobierno republicano instaurado en Nicaragua (Zapata, 2006, p. 49).

4.4.2. Las Regiones Autónomas

La Costa Caribe de Nicaragua tiene una población de 737,990 habitantes distribuidos en dos Regiones Autónomas que representan el 49% del territorio del país (IDH Regiones Autónomas, 2005). Tiene 541 Km de playa y una extensa plataforma continental en su lecho marino. Aporta el 50% del volumen nacional anual de productos del mar y cuenta con un importante potencial estratégico de hidrocarburos. Grandes ríos desembocan en la vertiente del Caribe, con un alto potencial para la generación de energía hidroeléctrica y con capacidad para abastecer a Nicaragua y suplir también a otros países de Centroamérica. El 70% de la masa forestal del país se encuentra en las Regiones Autónomas es decir, 5.9 millones de hectáreas de cobertura vegetal, pudiendo generar 254 millones de dólares anuales, así como importantes depósitos de oro, plata y estaño en los municipios de Siuna, Rosita y Bonanza que integran el Triángulo Minero (Sistema de Naciones Unidas, Valoración Común de País, 2007).

La principal riqueza de la Costa Caribe sin embargo, la constituyen los pueblos indígenas: Miskitos, Mayangnas y Ramas, los pueblos afro descendientes: Kriols y Garífunas y los Mestizos, quienes por razones históricas viven bajo un régimen de autogobierno y autodeterminación llamado Autonomía, cuyo propósito principal es garantizar la preservación de sus culturas y formas tradicionales de organización política y social, así como la protección de sus tierras y la administración de sus recursos naturales en beneficio de sus comunidades y región (CEDEHCA, 2008).

De esta lo más relevante es la peculiaridad de las gentes que lo habitan. Una región multiétnica.

La composición cultural y social de las Regiones Autónomas de Nicaragua ha estado precedida por procesos de migración de culturas milenarias a lo largo de varios siglos de nuestra era. Los procesos de colonización y neo colonización permitieron el asentamiento de otras identidades étnico culturales, lo que terminó de enriquecer la amalgama cultural de esta área geográfica de Nicaragua.

Esta introducción al escenario de la investigación pretende describir a grandes rasgos las características de los pobladores de casi la mitad del territorio nicaragüense, espacio geográfico al que URACCAN sirve su oferta formativa, de investigación y extensión.

Los informes estadísticos del departamento de registro de URACCAN, especifica los estudiantes por etnia, en él se reflejan su pertenencia a los seis grupos étnicos que habitan, comparten cultura, lenguas y territorio en la costa Caribe de Nicaragua. Estos pueblos son: Mayangnas, Miskitus, Rama, Garífuna, Creole y Mestizos.

4.4.2.1. Los Mayangnas

Descendientes de la familia lingüística macro-chibcha, los Sumus-Mayangnas, son una de las culturas que han habitado más tiempo el Caribe Nicaragüense. Este pueblo está habitando las hoy Regiones Autónomas desde unos mil años a.c., cuando la civilización Maya empezó a declinar (Zapata, 2006, p. 17).

Antes de la llegada de los piratas y colonizadores ingleses, la nación Mayangnas estaba conformada por familias consanguíneas y federación de ocho tribus de la misma raíz umbilical, de los cuales actualmente viven tres familias: Panamaka, Twahka y Ulwa. Desde la perspectiva Mayangna, estas son variantes dialectales, y no es más que el uso del regionalismo del idioma Mayangna, ya que dado que existe un tronco común, se comunican sin dificultad (Zapata, 2006, p. 28).

4.4.2.2. Los Ramas

Cultura descendiente de los chibchas de la rama Arawac, tiene su origen producto de la migración de miles de años que hicieron los chibchas del norte, hacia tierras del sur, de lo que hoy es Colombia; los que luego regresaron hacia el norte hasta ubicarse en la actual isla Rama Cay.

Los Ramas representan la etnia más reducida de la costa Caribe, se habla de un total de 1.290 personas, aunque la cifra no es oficial del todo, dado el carácter de su proceso de conformación y dispersión geográfica, así como la característica migratoria de su población. El porcentaje de esta población, en el conjunto de la población indígena es de 0,17 % del total nacional.

La base de subsistencia de los Ramas está principalmente en la agricultura tradicional y la pesca...Su cultura es única dentro de su entorno, pero, por su acceso a la ciudad y la relación multiétnica que existe en torno a las diferentes costumbres y procesos culturales de la región, sus tradiciones han venido sufriendo cambios, teniendo mucha relación con la población Creole, lo que incluye el dominio del inglés Creole; así como el español. Un aspecto importante en su cultura es la práctica de la medicina natural, en ella se reflejan sus creencias y tradiciones (Zapata, 2006, p. 23).

4.4.2.3. Los Miskitos

La población de origen africano en Nicaragua se encuentra en las costas de los dos océanos. Se ha establecido también que entre los Miskitos de la costa Caribe, aunque prima desde el punto de vista cultural la influencia amerindia, existe también un importante ancestro africano.

Parece ser que de los pueblos que ocupan la Costa Caribe de Nicaragua, fueron los nativos Miskitos los primeros en establecer comunicación con los europeos.

Comerciaron activamente con los ingleses, y el acceso a las armas les facilitó la expansión demográfica y la de su dominio político.

Estos indígenas y sus parientes cercanos, los Sumo y Rama, pertenecen a la gran familia lingüística macro-chibcha. Se ha sostenido que la condición étnica de este pueblo no ha tenido cambios sustanciales desde el primer contacto con los europeos a finales del siglo XV, pero, su condición cultural es el producto del mestizaje sanguíneo y cultural con europeos y africanos (Zapata, 2006, p. 24).

Los Miskitos ocupan amplias zonas de la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), algunas tierras de la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS), y del departamento de Jinotega. Un importante núcleo tiene sus asentamientos en Honduras y otro menor que habita en Costa Rica.

La población de indígenas Miskitos en la RAAN es de 111, 511 personas y en la RAAS, 14, 358. En el ámbito global de la Costa Caribe, sin incluir las comunidades de esta etnia que habitan en Jinotega, sigue ocupando el primer lugar entre los grupos étnicos tradicionales de la costa y alcanza el segundo después de la población mestiza.

4.4.2.4. Culturas Coloniales

Llamamos así a aquellas agrupaciones étnicas que llegaron a las hoy Regiones Autónomas y se asentaron en ellas, en el periodo de la colonización europea y fundamentalmente, de la presencia inglesa.

4.4.2.4.1. El pueblo Creole

El grupo étnico nicaragüense más estrechamente relacionado con el fenotipo y la identidad sociocultural africana parece ser el creole, que tiene su mayor centro de población en la costa Caribe, especialmente en la región sur, siendo la ciudad de Bluefields, en la región Autónoma del Atlántico Sur, su capital cultural y comercial. En su mayoría son afroamericanos, descendientes de esclavos que se escaparon hacia la costa miskita o fueron tenidos ahí en cautiverio, traídos de otras partes del Caribe por colonos británicos desde la mitad del siglo XVII, o que vinieron a la costa provenientes de otras colonias británicas en el Caribe después que fuera abolida la esclavitud a mediados del siglo XIX.

El tamaño de la población Creole o Criolla de la Costa Caribe, es de 27,197. Entre los grupos étnicos que por tradición han ocupado la Costa Caribe y que, en atención a ellos, están llamados a obtener un reconocimiento legal de tierras según las normas constitucionales y legales, los Creoles o Criollos ocupan el segundo lugar después de los Miskitos con una población que representa la cuarta parte de la población nativa tradicional.

El inglés nicaragüense, también conocido como inglés Criollo de la costa, es el término utilizado para referirse a la lengua materna de más de 30 mil personas en la costa Caribe de Nicaragua. Dentro de los hablantes del inglés nicaragüense se encuentran también unos dos mil Garífunas e indígenas Rama.

Un número indeterminado de los cerca de 120, 817 indígenas Miskitos de Nicaragua tienen también como lengua materna el inglés nicaragüense, y otros lo hablan como segunda lengua.

La familia Creole está caracterizada por el matriarcado, lo cual significa que el peso de muchas obligaciones y decisiones recaen sobre la madre. Esto se debe a razones históricas: cuando los esclavos estaban al servicio de sus amos, estos disponían de los mismos de acuerdo a sus intereses y caprichos. Las familias eran separadas, las mujeres comúnmente se quedaban con la prole e iban construyendo una red familiar solidaria, donde el mayor estatus residía en las de mayor edad.

La cosmovisión Creole: el hecho que la población Creole sea básicamente urbana, propició una fuerte evangelización de parte de los misioneros moravos alemanes que fueron los primeros evangelizadores que llegaron a la costa caribeña. La mayor parte de los creoles pertenecen a

religiones protestantes. Son Moravos (en su mayoría), anglicanos, bautistas y evangélicos de otras denominaciones.

4.4.2.4.2. El pueblo Garífuna

En la actualidad hay unos 70 mil Garífunas viviendo en la Costa Caribe de Centroamérica, desde Belice a Laguna de Perlas en Nicaragua.

Aun cuando el fenotipo de la gente Garífuna es africano, sus características lingüísticas son las de la gente amerindia que habita las Antillas. Hubo mestizaje con africanos y la población mezclada resultante luchó contra los colonizadores franceses, ingleses y holandeses. Resistieron esas incursiones durante más de un siglo, pero su dominio se redujo a San Vicente (donde se ubica la mayor parte de su población).

Los Garífunas, originarios de la mezcla de amerindios antillanos con esclavos y náufragos de origen africano, llegaron a Nicaragua a mediados del siglo XIX desde Belice y Honduras para trabajar en oficios temporales, y se asentaron permanentemente en el municipio de Laguna de Perlas hacia la década de los años 20 del siglo XX.

La población total Garífuna se calcula en 3.440 personas lo que los ubica por su número en el penúltimo lugar dentro de los grupos tradicionales en las Regiones Autónomas con un 0.47 % de la población.

4.4.2.4.3. El pueblo mestizo

La presencia de los mestizos como cultura e identidad étnica en la Costa Caribe nicaragüenses, está asociada a la presencia del Estado de Nicaragua en esta área geográfica a partir del siglo XIX. Esta característica en su fecha de asentamiento ha determinado que se conozca como una cultura post y neocolonial.

Los primeros asentamientos importantes de la población emigrante del pacífico a la Región Atlántica, se dieron a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y fueron inducidas por nacientes empresas para la explotación del banano y los actividades de la minería del oro. La corriente migratoria parece haberse incrementado después de la reincorporación de la Región Atlántica en 1894.

La soberanía de Nicaragua sobre el territorio conocido como la Mosquitia bajo la dominación inglesa. Siempre fue objeto de reclamos, primero en tiempos de la Colonia por España y después por Nicaragua, desde 1842, viene reclamando sus derechos llegando en 1860 al Tratado de Managua o Zeledón-Wyke (Zapata, 2006), en el que Inglaterra reconoce los derechos territoriales nicaragüenses y soberanía sobre la Mosquitia, pero sin hacerla efectiva (Sandoval, 2004).

El tratado de Managua entre Nicaragua y Gran Bretaña establecía que la “municipalidad de Bluefields dirigida por el rey mosco tenía derecho para gobernar indios moscos, de conformidad a sus costumbres, no siendo incompatible con los derechos soberanos de Nicaragua, ya que el territorio ocupado por los mosquitos es parte integrante de nuestra República y se encuentra bajo su soberanía”.

Concejo Municipal en Bluefields, presidido por el autollamado rey mosco, Roberto Henry Clarence, al servicio de los intereses británicos, trataron de desconocer la autoridad y el dominio a las autoridades nicaragüenses (Sandoval, 2004).

El general Rigoberto Cabezas, como Inspector General de Armas realiza una serie de manio-
bras militares estratégicas. Aprovechando la guerra de Honduras con Nicaragua moviliza tropas
con el pretexto de fortalecer la defensa de esa zona, para rechazar una supuesta invasión hon-
dureña, aprovechando este contexto toma la ciudad de Bluefields y es reincorporada la Región
Atlántica (Sandoval, 2004).

Finalmente el Tratado Altamirano-Harrison del 19 de abril de 1905, Su Majestad británica
reconoció para siempre la absoluta soberanía de Nicaragua sobre la antigua Reserva Mosquitia.

Pese a que la colonización mestiza comenzó en el siglo XIX, el grueso de la colonización se
dio a partir de 1950 con la fundación de Nueva Guinea.

En la actualidad la población mestiza en ambas Regiones Autónomas es mayor al medio
millón de habitantes, más del 76 % del total.

- Entre las principales características del pueblo mestizo según Zapata (2006) se encuen-
tran las siguientes:
- Sector poblacional surgido como parte del proceso de colonización en los siglos XV-XVI,
es producto del emparentamiento de europeos con población autóctona en el Pacífico.
Ya preexistía
- Población que nació libre pero sin derechos económicos y políticos en el sistema colo-
nial: discriminada socialmente por los distintos pueblos culturalmente diferentes.
- Aunque no sea mayoría mantiene el control del poder económico y político.
- Entra al territorio Atlántico de la Costa Caribe nicaragüense en el proceso de colo-
nización interna del Estado de Nicaragua a partir de 1860. A través de una conquista
dirigida por el General Rigoberto Cabezas.
- Su asentamiento definitivo es dado por la apertura del tratado Zeledón-Wyke en 1860
a la presencia del Estado de Nicaragua en esta área.
- También la presencia de la iglesia católica en 1915 permite un mayor desarrollo de la
cultura mestiza en la Costa Caribe.
- Emigran empujados por procesos de concentración de tierras en sus lugares de origen.
- Utilización de apellidos provenientes de colonizadores españoles.
- Familias extensivas donde la figura central, el dueño de la casa y quien controla la vida
de los hijos es el hombre, es decir la figura central es la paterna.
- Asentamiento basado en la necesidad de espacios para desarrollo de su actividad
económica: ganadería-agricultura y el comercio, a través de la cual ejercen el poder
económico.
- Cultura urbano-rural, según sea la actividad económica.
- Los matrimonios se dan: en el área urbana durante la adultez y en el área rural du-
rante la adolescencia y por lo general son matrimonios o parejas acordadas entre los
familiares.
- La mayoría de población es de religión católica y evangélica.
- Sistema de relaciones por parentesco, vecindad, amistad, laboral y social (bautizos,
bodas, comuniones, cumpleaños, fiestas religiosas y navideñas, entre otras).
- Diferenciación de sistema de valores alrededor del proceso de autonomía regional de
acuerdo a la generaciones, es decir la tercera generación asume una posición autonómi-
ca y defiende la misma, tomando en cuenta que esta fue promulgada en 1987, mientras
que la primera generación desconoce el proceso dado que su origen es de la zona del
pacífico en la cual no existen sistemas autonómicos, porque su sistema de gobierno es
centralizado por el estado nación.

- Diferenciación de sistemas de valores alrededor de la cultura: la tercera generación está apropiada de elementos de diversas culturas, mientras que la primera generación mantiene sus costumbres traídas de su lugar de origen.
- Apoyo de instituciones de gobierno favorece el crecimiento económico comercial.
- Poca incidencia en el poder político local (Zapata, 2006). Dado que el estatuto de autonomía establece circunscripciones electorales para cada grupo étnico para asegurar que exista un sistema político-electoral multiétnico.

4.4.3. El sistema universitario de Nicaragua

El sistema universitario en Nicaragua está constituido de manera preeminente por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), creado por la ley 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en la que se determina que las atribuciones del CNU, tratadas en el artículo 58, son las siguientes:

1. Establecer su propio reglamento de funcionamiento.
2. Velar por que las Universidades y Centros de Educación Técnica Superior respondan a la formación de profesionales, cumpliendo con los fines y objetivos de las instituciones de Educación Superior nicaragüenses y respetando los principios de la Nueva Educación, establecidos en la Constitución Política de la República.
3. Elaborar y coordinar la política nacional de la Educación Superior del país, en función de los recursos existentes.
4. Dictaminar sobre la apertura o cierre de carreras.
5. Proponer la política de distribución de los fondos asignados a las Universidades o instituciones de Educación Técnica Superior, atendiendo a la población estudiantil y los costos de operación.
6. Recomendar normas generales para la vida académica de las instituciones de Educación Superior.
7. Autorizar la creación de nuevas Universidades o Centros Técnicos Superiores. [...].

El sistema universitario está constituido también por el Consejo Superior de Universidades Privadas (COSUP), la Federación Nicaragüense de Universidades Privadas (FENUP), las Universidades no Asociadas, el Consejo Nacional de Rectores (CNR), el Consejo Nacional de Educación (CNE).

Asimismo, por el Consejo Nicaragüense de Ciencia y Tecnología (CONICYT) es el organismo encargado de fomentar, promover, incentivar y coordinar las actividades dirigidas a la ciencia y la tecnología en Nicaragua. El CONICYT fue creado mediante decreto presidencial 5-95 en el año de 1995, publicado en el diario oficial La Gaceta el 29 de Junio de 1995. Sin embargo no fue hasta el año 2000, que mediante el acuerdo presidencial 112-2000, fue activado y sus miembros acreditados, para ejercer las funciones y deberes que le confiere el decreto de creación y sus reformas posteriores (CONICYT, 2011).

Y, finalmente, por El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), del que nos ocupamos más adelante.

4.4.3.1. Oferta Académica de la Educación Superior Nicaragüense

La oferta académica del sistema universitario nicaragüense, entre 1999 y 2010 el CNU ha autorizado el funcionamiento de 42 universidades privadas. La matrícula de grado hasta el 2010 es de 130,000 estudiantes, de ellos 90,000 son atendidos por las universidades miembros del CNU y 40,000 por las universidades privadas. A nivel de posgrado la matrícula de 3466 estudiantes es atendida por el CNU. La educación superior nicaragüense oferta 650 carreras, 828 planes de estudios con 369 titulaciones. De las 650 carreras, el 61 % fueron creadas en esta década. Las carreras duran entre 2 y 7 años. La mayoría dura de 4 a 5 años. El 61 % de las IES administra su currículo con el sistema de crédito, 37 universidades ofrecen 98 carreras en ingeniería y arquitectura, 27 universidades ofrecen carreras en derecho, 14 universidades ofrecen medicina en sus diferentes alternativas y 19 universidades ofrecen carreras en agronomía. En Nicaragua existen 93 centros e institutos prestadores de servicio, 16 fincas académicas⁷ productivas, 170 organismos e instituciones nacionales y 165 organismos e instituciones internacionales. El CNU para su funcionamiento cuenta con 12 comisiones de trabajo (Talavera, 2011).

4.4.3.2. Organismos de Integración de la Educación Superior Nicaragüense

Según Talavera (2011), los organismos de integración de la educación superior en los que participa Nicaragua son: el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), la Asociación de Universidades Privadas de Centro América (AUPRICA), Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) el que en su acta constitutiva establece “ser la instancia encargada de regular el proceso y otorgar el reconocimiento de los organismos de acreditación que operen en la región”.

El reconocimiento se otorgará según los lineamientos, características y marcos de referencia para la acreditación que este organismo defina, de igual manera debe “ser garante de que los organismos acreditadores en la región, en el desarrollo de sus procesos de acreditación respeten y preserven la naturaleza y régimen jurídico de las instituciones de educación superior y las leyes de cada país” (CSUCA, 2002). También el sistema de educación superior de Nicaragua, pertenece al Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES); Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y la Alternativa Bolivariana para Américas (ALBA)-Educación.

4.4.4. La URACCAN

En la Costa Caribe Nicaragüense, en el año 1995, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) abre sus aulas de clase de manera simultánea en tres puntos de la geografía de la Costa Caribe, constituyéndose los tres recintos ubicados en: (1) Kamla-Bilwi con su extensión en Waspán. (2) Las Minas en Siuna, simultáneamente con sus extensiones Rosita y Bonanza de la Región del Atlántico Norte. (3) Bluefields en la Región del Atlántico Sur. Me permito citar el entusiasmo del equipo que estuvo al frente y redactó el informe del primer proceso de autoevaluación institucional que “marcó el inicio de un nuevo capítulo en la historia de la Costa Atlántica de Nicaragua” (URACCAN, 2004).

Nace como universidad privada por iniciativa de un grupo de ciudadanos notables de las regiones autónomas. Al respecto, Hoocker (2009, p. 280), rectora en los períodos 2004-2007, 2008-20011 y 2012-2015, nos relata.

⁷ Una finca académica es una combinación de finca diversificada y de enseñanza-aprendizaje de experiencias exitosas sobre la base de la investigación (Fernández, Brooks y Córdón, 2008).

La universidad fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de ambas Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, conscientes de la necesidad de responder a las aspiraciones de la población costeña por acceder a una formación profesional en su municipio, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida de la población, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación, y así poder aportar al desarrollo nacional basado en las realidades socioculturales y necesidades de la población costeña. A este esfuerzo se sumaron organizaciones no gubernamentales regionales e internacionales, universidades extranjeras y se recibió apoyo financiero de ambos Consejos Regionales Autónomos. (Hooker, 2009, p 280).

Después de todo un esfuerzo de gestión iniciado desde los años 70 del siglo XX. Estos intentos se expresan en la extensión de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), ofertando cursos de Ciencias de la Educación. En 1980 se impulsa el Programa Universitario de Educación a Distancia (PRUEDIS) y en 1992 el Centro Universitario de la Región Autónoma del Atlántico Norte (CURAAN). Pero, lamentablemente estos estudiantes no logran culminar su graduación.

Es URACCAN quien continúa el PRUEDIS y logra graduar 105 estudiantes de ambas regiones como licenciados en Ciencias de la Educación en 1997. Esta graduación se hace con el apoyo de la UNAN-Managua, que dispone de sus currículos y, en gran parte, el personal docente es de dicha casa de estudios.

Nos continúa diciendo Hooker (2009, p.280), el proceso de reconocimiento de la Universidad necesitó de una serie de tomas de decisiones educacionales y jurídicas.

En el año 1992 fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) para funcionar como institución de educación superior. Obtuvo su personería jurídica por la Asamblea Nacional en el año 1993 y fue incorporada al CNU mediante la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. En 1996 obtiene la potestad de desarrollar, certificar y acreditar programas académicos en diferentes niveles, de acuerdo con las normas vigentes en el país, y en el año 2003 es declarada Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas por ambos Consejos Regionales Autónomos. (Hooker, 2009, p 280).

En Nueva Guinea, URACCAN abre sus puertas el 11 de agosto de 1997, como resultado de la gestión de una comisión pro universidad y un convenio de la institución con el gobierno municipal.

En el 2001, URACCAN se define como universidad de servicio público amparada en la Ley de Autonomía de las instituciones de Educación Superior en Nicaragua (Ley 89) y su máximo órgano de gobierno es el Consejo Universitario. Respecto al gobierno de URACCAN, Hooker (2009) expresa:

La máxima autoridad para la toma de decisiones de la universidad es el Consejo Universitario, que se reúne una vez cada tres meses y está formado por la Rectora, cuatro Vicerrectores, un Secretario General y representantes gremiales: cuatro estudiantes, dos docentes, dos no docentes, un representante de los institutos y centros de investigación y seis miembros de la Asociación de URACCAN (grupo fundador).

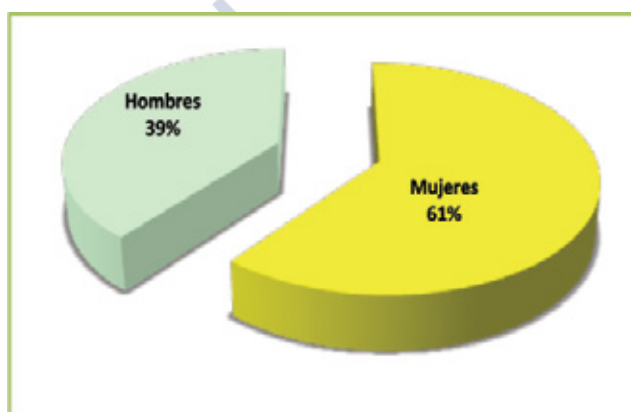
Cada recinto cuenta con un Consejo Universitario de Recinto dirigido por el Vicerrector o Vicerrectora del recinto y se reúnen una vez al mes. Se cuenta con Consejo Técnico, que consiste en instancias de gestión y gerencia de los procesos desde la rectoría y en cada uno de los

recintos. Las autoridades institucionales las conforman: Rectoría y Vicerrectorías, electas a través de procesos democráticos donde estudiantes, docentes y administrativos, por medio de un voto indirecto, eligen a los candidatos de su preferencia. Para ello se conforma un Consejo Electoral que organiza, desarrolla y resuelve todo lo relativo al proceso electoral de acuerdo a la normativa institucional. (Hooker, 2009, p 281).

4.4.4.1. Matrícula

En base al informe de gestión institucional, en el año lectivo 2013, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) alcanzó una matrícula de 8449 estudiantes, 6.33% menos que el 2012, desagregado por sexo tenemos 5140 mujeres lo que equivale a un 61% y 3309 hombres lo que equivale a un 39% (ver grafica 11), lo que nos refleja un mayor acceso de mujeres a la educación superior.

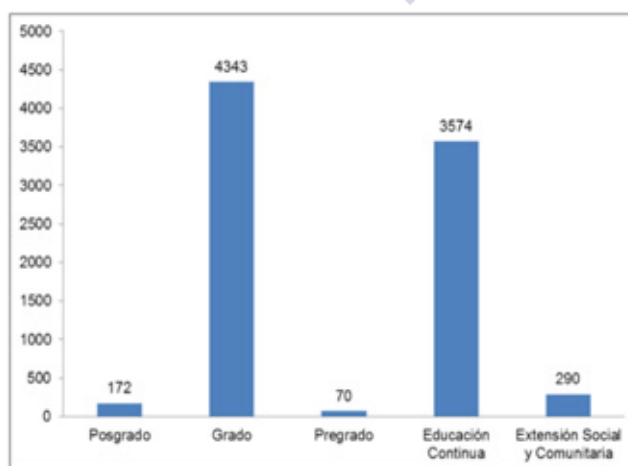
Gráfico 4.1: Matrícula URACCAN según Sexo 2013.



Fuente: Registro Académico de los cuatro recintos, Informe de gestión 2013.

En cuanto a modalidad y nivel tenemos el siguiente comportamiento: Posgrado (Maestría/ Especialización) 172, Grado (Licenciatura y/o ingeniería, PEM/Técnico Superior) 4343, Pregrado (Escuela de Liderazgo) 70, Educación Continua (cursos, talleres, capacitaciones) 3574, Extensión Social y Comunitaria (Diplomado Comunitario /Diplomado Superior) 290.

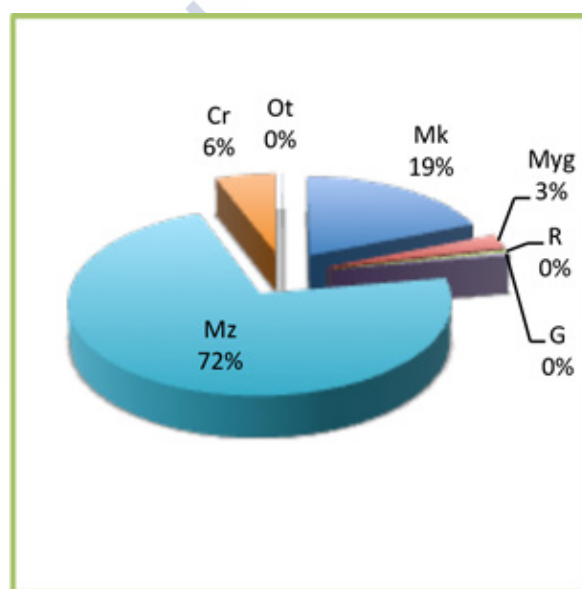
Gráfico 4.2: Matrícula URACCAN según Nivel, Tercer Trimestre 2011



Fuente: Registro Académico de los cuatro recintos, Informe de gestión 2013.

La matrícula por etnia tuvo el siguiente comportamiento: Miskitos son 1593 (19%), Mayangnas 215 (3%), Rama 45 (0.53%), Garífunas 33 (0.39%), Mestizos 6074 (72%), Creoles 486 (6%) y Otros (estudiantes extranjeros) 3 (0.035%), sobresaliendo la etnia mestiza y la etnia miskita. Los estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos Regiones Autónomas y 46 municipios del Pacífico Nicaragüense.

Gráfico 4.3: Matrícula URACCAN según Etnia 2013.



Fuente: Registro Académico de los cuatro recintos, Informe de gestión 2013

4.4.4.2. El Rendimiento Académico Estudiantil.

“El Rendimiento Académico Estudiantil al Segundo Semestre del año académico 2013 fue de 79%, desglosado en 81% de mujeres y 76 hombres “ (Informe de gestión, 2013).

Los datos del Rendimiento Académico Estudiantil correspondiente al año académico 2013 de URACCAN, es de 76%, dividido de la siguiente forma: En el recinto de Bilwi la promoción corresponde a un 70%, en el recinto de Bluefields fue de 69%, en Nueva Guinea fue de 88% y en Las Mina fue de 87%. Este rendimiento es un promedio simple, donde se evalúan tan solo las notas de los estudiantes.

Cantidad de estudiantes egresados y graduados por Recinto Universitario, nivel, sexo y etnia.

Egresados, se consideran egresados, aquellos estudiantes que han concluido el plan de estudios pero que aún tienen pendiente su forma de culminación de estudios.

Los y las Egresadas de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) desde su fundación hasta el tercer trimestre del año 2011, es de 5,068 egresados en total, de ellos 3,374 son mujeres, lo que corresponde a un 67 %, además el 13 % pertenece a un pueblo originario. Haciendo la desagregación de los datos por etnia, tenemos 417 Miskitos, 209 Mayangnas, 3,690 Mestizos, 306 Creoles, 12 Ramas, 23 Garífunas y 9 de otras etnias.

Los Egresados del 2013 en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), fueron 800 distribuido de la siguiente manera: 80 de Posgrado, 690 de Grado y 30 en Diplomado Comunitario, estos son estudiantes que lograron cumplir con los requisitos del plan de estudio, y se encuentran en el proceso de graduación. De ellos 481 son mujeres, lo que corresponde a un 60% y 319 son hombres lo que corresponde a un 40%

4.4.4.3. Graduados/as según Sexo y Etnia, URACCAN.

En URACCAN se entiende por graduado, a los estudiantes que han aprobado satisfactoriamente todos los créditos del diseño curricular y además han defendido su tesis de licenciatura, examen de grado o requisito de graduación.

En la Universidad desde su fundación hasta el tercer trimestre del año 2011 son 3.903 graduados. De ellos, 2.494 son mujeres y 1.406 son varones, correspondiendo 64% y 36%, respectivamente. Desagregados por etnia, tenemos 658 Miskitos, 169 Mayangnas, 2.703 Mestizos, 290 Creoles, 9 Ramas, 19 Garífunas y 49 de otras etnias. Estos datos representan a aquellos estudiantes que realizaron su defensa de Monografía (Tesis de grado), Examen de Grado, Curso de Graduación o Práctica Docente y que lo acredita como profesionales.

Los graduados y graduadas en la universidad en el 2013 fueron 525, 8% menos que el 2012, estos estudiantes son los que hicieron segura su defensa de monografía/tesis, de ellos 351 son mujeres lo que corresponde a un (67%) y 174 (33%) varones. Desagregados por etnia tenemos que Miskitos son 62, Mayangnas 33, Ramas 2, Mestizos 389, Creoles 17 y 22 Extranjeros.

4.4.4.4. Planta Docente.

Referente a la planta docente de la universidad está conformada por el personal docente tiempo completo, docentes horario y docente medio tiempo, al cierre del años 2013 ascendía a 720 docentes.

Según la información vertida de las estadísticas se presenta a continuación el siguiente resumen:

De los 720 docentes, el 51.38% corresponden al sexo masculino y el 48.61% al sexo femenino. En la clasificación de las etnias sobresale el mestizo con un 75.97%, la etnia Miskita con un 14.58%, seguido de la etnia Criolla con un 6.80%. La etnia Rama, Mayagna y Garífuna suman 2.50%. El nivel de nivel de formación del profesorado de URACCAN es el siguiente: Ph. 5, Máster 219, Especialistas 36, Licenciados 396, Ingenieros 38, Médicos 14 y Egresados 12 (Informe de gestión institucional 2013).

4.4.4.5. Cobertura Espacial y Cultural

La Universidad por su carácter comunitario, su cobertura espacial y de servicios puede apreciarse (Gráfica 4.4). La cual consiste en cuatro recintos o campus, cinco extensiones, tres fincas académicas para la realización de prácticas, siete institutos y centros de investigación: Centro de estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM); Centro de Información Socioambiental (CISA); Instituto de promoción Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC); Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA); Institutito de Recursos Naturales Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES); El Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (INTRADEC); Instituto para la Comunicación Intercultural (ICI), Cinco Radio emisoras distribuidas en ambas regiones autónomas, Un canal de televisión, un museo Comunitario de Arqueología e Historia y un centro de reproducción.

Figura 4.4: Cobertura espacial de URACCAN.



Fuente: Informe de gestión institucional 2007-2011

carácter comunitario, su cobertura espacial y de servicios puede apreciarse (Gráfica 4.4). La cual consiste en cuatro recintos o campus, cinco extensiones, tres fincas académicas para la realización de prácticas, siete institutos y centros de investigación: Centro de estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM); Centro de Información Socioambiental (CISA); Instituto de promoción Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC); Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA); Institutito de Recursos Naturales Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (IREMADES); El Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (INTRADEC); Instituto para la Comunicación Intercultural (ICI), Cinco Radio emisoras distribuidas en ambas regiones autónomas, Un canal de televisión, un museo Comunitario de Arqueología e Historia y un centro de reproducción.

4.4.4.6. Oferta Académica

La oferta académica del año 2013, estuvo enfocada a brindar respuesta a las necesidades y requerimientos educativos de la sociedad de la costa caribe nicaragüense, la que estuvo integrada por: 7 estudios posgraduados (5 maestrías), 2 curso de postgrado, 22 carreras del nivel de licenciatura e ingenierías, 10 técnicos superiores, 1 escuela de Liderazgo, 6 Diplomados y 83 cursos, talleres de educación continua.

4.4.4.6.1. Oferta Académica de Grado

La URACCAN durante el año 2013 ofreció y desarrollo 32 carreras de grado, 22 a nivel de Licenciatura y 10 a nivel de Técnico Superior y Profesor de Educación Media. Por lo que en este trimestre el 69% de las carreras de grado corresponden al nivel de Licenciatura y el 31% a las carreras de Técnico Superior y Profesor de Educación Media (PEM).

4.4.4.6.2. Resumen de Oferta Académica de Post Grado

La oferta académica de Postgrado únicamente está referida a programas de maestría y diplomado superior, actualmente se desarrollan las siguiente maestrías: Maestría Planificación y desarrollo regional con identidad, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIM), Maestría en Comunicación Intercultural y medios, Maestría en Administración Pública y Desarrollo Local, Maestría en administración de agro negocios, Diplomado en Transformación Económica y Emprendedora, Diplomado en Organización y Planificación de los Servicios de Salud.

4.4.4.7. Marco Filosófico y Estratégico Institucional

Visión:

Ser líder en el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural reconocida a nivel regional, nacional e internacional por su calidad y pertinencia, que acompaña procesos de gestión e incidencia, para la construcción de ciudadanías interculturales de género, que conlleven al Buen Vivir y la autonomía de los pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos y otras comunidades étnicas.

Misión:

Formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra para el fortalecimiento de las Autonomías de los Pueblos.

Ejes Transversales

Perspectiva Intercultural de Género

Interculturalidad

Autonomía de los Pueblos

Buen Vivir y Desarrollo con Identidad

Diálogo de Saberes

Articulación Institucional

Principios y Valores

Principios Institucionales.

1. Autonomía Universitaria.
2. Accesibilidad.
3. Equidad.
4. Interculturalidad.
5. Servicio Comunitario.
6. Identidad Cultural.
7. Unidad Regional.
8. Unidad Nacional .
9. Construcción Colectiva.
10. Cultura de Calidad.

Valores Institucionales

1. Identidad Institucional.
2. Respeto.
3. Ética.
4. Solidaridad.
5. Humanismo.
6. Transparencia.
7. Co-responsabilidad.
8. Confianza.
9. Complementariedad.
10. Conciencia ambiental.





Capítulo V: Análisis de los Datos





Capítulo V: Análisis de los Datos

Este capítulo consta de tres grandes apartados: uno inicial dedicado a la descripción de la muestra, otro que configura el grueso del trabajo, subdividido en cuatro para el análisis específico de cada una de las cuatro titulaciones que hemos investigado, y un tercero dedicado al análisis comparativo de las titulaciones.

Específicamente, la presentación de la prolija información que aportamos para cada una de las cuatro titulaciones, que se extiende por aproximadamente cien páginas en cada caso, se organiza a su vez en cinco nuevos sub-apartados: Los cuatro primeros se corresponden con cada una de las competencias que contempla el diseño curricular de URACCAN: conocimientos, capacidades, actitudes y valores. El quinto se ocupa de la experiencia de evaluación vivida por los estudiantes en su respectiva titulación.

Las cuatro competencias mencionadas, por su parte, son analizadas pormenorizadamente considerando las diversas dimensiones que configuran a cada una de ellas. De todas estas dimensiones se ofrecen en porcentajes las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario acerca de si se promueve su desarrollo en el aula, si es una característica de sus profesores, si han desarrollado esa dimensión y si han sido evaluados específicamente de la misma.

Finalmente, para cada una de las competencias de cada titulación se identifican también los puntos fuertes y débiles así como los elementos a superar (los aspectos susceptibles de mejora).

Al objeto de contribuir a la mejor comprensión de la información que presentamos a continuación, aportamos este esquema para visualizar cómo se organiza.

- Titulación X
- Competencia X
- Dimensiones 1 a N
 - % se promueve su desarrollo en el aula,
 - % es una característica de sus profesores,
 - % han desarrollado esa dimensión
 - % han sido evaluados específicamente de la misma
- Identificación de puntos fuertes y débiles y Elementos de Mejora
- Experiencia de Evaluación

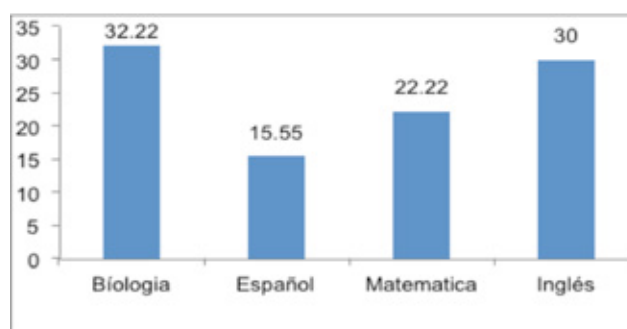
5.1. Descripción de la muestra productora de datos

Presentamos primeramente de manera gráfica la procedencia de la muestra productora de datos, teniendo en cuenta los siguientes criterios o variables:

5.1.1. Distribución de los estudiantes por titulaciones

Referente a las titulaciones que forman parte de la muestra productora de datos tenemos: Ciencias de la Educación con mención en Biología; Ciencias de la Educación con mención en Español, Ciencias de la Educación con mención en Matemática; y Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

Gráfica 5.1: Muestra productora de datos.



Respecto a la selección del curso o año académico, cabe decir que se determinó en función de los años de permanencia, lo que supuso en nuestro caso que estuvieran finalizando el nivel de Profesorado en Educación Media o ya lo hubiesen superado. Así, los cursos que hemos tomado fueron los siguientes:

- Tercer año Ciencias de la Educación con mención en Biología,
- Cuarto años Ciencias de la Educación con mención en Español,
- Quinto año de Ciencias de la Educación con mención en Matemática y
- Cuarto año de Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

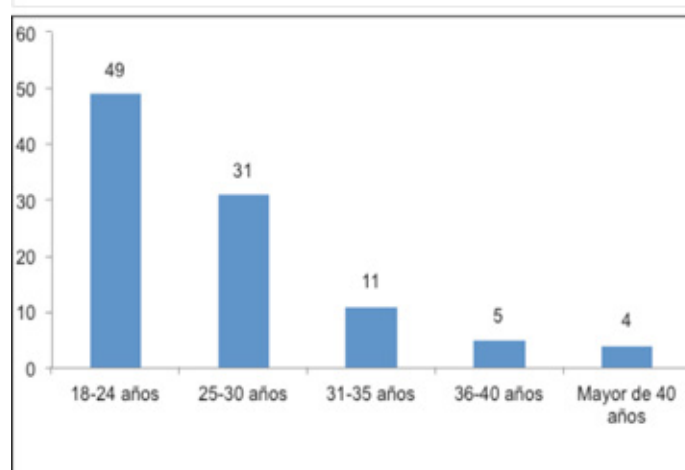
Contamos con una muestra de 90 estudiantes de La Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Recinto Universitario Nueva Guinea.

Según los datos obtenidos, de 90 estudiantes que constituyen la muestra productora de datos: 29, es decir, el 32,22 % de estudiantes pertenecen a la titulación con mención en Biología, 14, es decir, el 15,55 % de estudiantes a la titulación de Español, 20, es decir, el 22,22 % de estudiantes a la titulación de Matemática y 27, es decir, el 30,00 % a la titulación de Inglés. Como podemos ver más claramente en la gráfica 5.1.

5.1.2. Distribución de los estudiantes por rangos de edad

En este apartado describimos los datos pertenecientes a las variables de identificación del cuestionario, variables que recogen información sobre el perfil de la muestra productora de datos en cuanto a edad y que se corresponden con el primer ítem del cuestionario.

Gráfica 5.2: Rangos de edad.



Los datos obtenidos nos indican que los estudiantes de los últimos cursos de Profesor de Educación Media o Licenciatura que respondieron al cuestionario se encuentran mayoritariamente en un rango que va desde 18 a 24 años de edad lo que representa el 49 %. En segundo lugar el rango de 25 a 30 años de edad lo que representa el 31 %. Por otro lado, también es importante destacar, hemos preguntado el cuestionario a estudiantes que están en la licenciatura para preguntarles lo que fue su formación, ahí a este nivel también es posible encontrar algún profesor de enseñanza media con experiencia, razón por la cual, nos encontramos con un grupo etario que distorsiona esta muestra, al ubicarse en el rango de mayores de 40 años de edad que es el 3,3 % como podemos observar en el gráfico 5.2 que nos muestra la composición etaria por rango.

Ahora bien, analizando la edad por titulaciones en función de los rangos propuestos en el cuestionario podemos observar que las titulaciones el primer rango de 18 a 24 años de edad son la mayoría siendo la titulación de Inglés y Biología las de mayor porcentaje con un 81 % y 36 % respectivamente; en segundo lugar las titulaciones de Matemática y Español es donde ubican su mayoría, con 50 % y el 36 % respectivamente.

Tabla 5.1 Tabla de contingencia que relaciona edad y titulaciones.

Intervalos	Biología	Español	Matemática	Inglés	Total
18 a 24 años	41 %	21 %	35 %	81 %	49 %
25 - 30 años	31 %	36 %	50 %	15 %	31 %
31 - 35 años	17 %	29 %	5 %	0 %	11 %
36 - 40 años	7 %	7 %	5 %	4 %	5 %
Mayor de 40 años	4 %	7 %	5 %	0 %	4 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

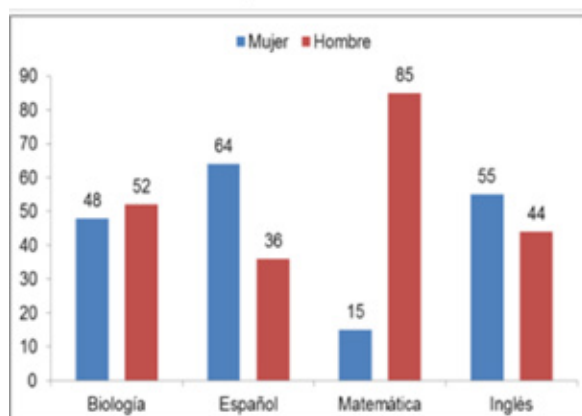
5.1.3. Distribución de los estudiantes por Sexo

Los datos obtenidos nos indican tal y como se puede visualizar en el gráfico, que la representación por sexo es bastante semejante y no hay marcada diferencia entre hombres, lo que representa un 54 %, frente a la representación de mujeres que es un 46 % de la muestra productora de datos.



En lo que concierne a titulaciones, también podemos observar más claramente el gráfico 5.4 en los que se muestra el sexo de los estudiantes que forman parte de la muestra productora de datos. Las titulaciones de lenguas (Español e Inglés) la mayor parte de los estudiantes son mujeres, mientras que Biología y Matemática la mayoría son hombres.

Gráfica 5.4: Sexo por Titulaciones.



5.2. El desarrollo de las competencias de los estudiantes de la URACCAN

A continuación se presentan los resultados relativos a nuestros primeros cuatro objetivos específicos, conocer las competencias de sus profesores, el fomento, desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Recinto Nueva Guinea, al analizar las respuestas dadas por los alumnos según el cuestionario.

Adoptaremos el formato del cuestionario para la presentación de estos datos. Así aparecerán las cinco partes, de cada una de las titulaciones, los conocimientos, las capacidades, las actitudes, los valores, y la experiencia de evaluación, tanto con carácter general como sobre el desarrollo de las competencias.

Dado que la escala del instrumento de recolección de la información es de tipo ordinal (Likert), se utilizan las categorías de nada, poco, algo, bastante y mucho, y hacemos uso de porcentajes para fines comparativos porque cuantifica la posición global de la muestra respecto a la escala ordinal. Para ello, se utilizan los valores numéricos 1, 2, 3, 4, y 5, que respectivamente corresponden a las categorías mencionadas.

En la dirección de identificar los puntos fuertes y débiles, agruparemos las cuatro puntuaciones extremas en esas dos categorías, según consideren positiva o negativa de los estudiantes, en la vertiente positiva se ubican dos estados: bastante y mucho; en lo relativo a cosas que mejorar se ubican poco y nada. No tomando en consideración, por tanto, la opción intermedia.

Presentamos pues por cada una de las titulaciones el análisis de lo que sucede según los estudiantes respecto a los conocimientos, capacidades, actitudes y valores así como con las pautas de evaluación.

5.2.1. Ciencias de la Educación con mención en Biología

5.2.1.1. Respecto de los conocimientos

1. El conocimiento de contenidos de Biología acordes a los programas de educación media, formación docente y educación técnica.

	Media	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	4,31	0,0	0,0	10,3	48,3	41,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	4,03	0,0	6,9	10,3	55,2	27,6
3. Diría que lo ha desarrollado	3,83	3,4	0,0	24,1	55,2	17,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,93	0,0	3,4	27,6	41,4	27,6

1. El 89,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 41,4 % mucho.

2. El 82,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

3. El 72,4 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % nada.

4. El 69,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Media %	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	4,10	0,0	3,4	10,3	58,6	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	4,00	0,0	3,4	17,2	55,2	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	3,72	0,0	6,9	24,1	58,6	10,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,83	0,0	3,4	24,1	58,6	13,8

1. El 86,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 79,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 24,1 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 68,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 10,3 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Media	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	4,17	0,0	0,0	6,9	69,0	24,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	4,17	0,0	0,0	10,3	62,1	27,6
3. Diría que lo ha desarrollado	3,66	0,0	3,4	31,0	62,1	3,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,93	0,0	0,0	24,1	58,6	17,2

1. El 93,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 69,0 % bastante y 24,1 % mucho.

2. El 89,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 27,6 % mucho.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 3,4 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 75,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 17,2 % mucho.

4. El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR)⁸, Sistema Educativo Nacional.

⁸ Título IV de la Ley General de Educación en Nicaragua. Artículo 38.- El Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se ejerce de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelos y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este Modelo se orienta hacia la formación integral de niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres costeños en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas. El (SEAR) cuenta con su propia Visión y Misión educativa.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,4	20,7	24,1	44,8	6,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,4	17,2	20,7	48,3	10,3
3. Diría que lo ha desarrollado	6,9	20,7	27,6	44,8	0,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	6,9	20,7	24,1	34,5	13,8

1. El 51,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 6,9 % mucho.

El 24,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 20,7 % poco y 3,4 %.

2. El 58,6 % considera positivamente que es característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 10,3 % mucho.

El 20,6 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 17,2 % poco y 3,4 % nada.

3. El 44,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante.

El 27,6 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 20,7 % poco, y 6,9 % nada.

4. El 48,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 27,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 20,7 % poco, y 6,9 % nada.

5. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas y el desarrollo histórico de la Costa Caribe y del país.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	13,8	55,2	31,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	27,6	58,6	13,8
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	20,7	62,1	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	6,9	20,7	55,2	17,2

1. El 86,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante y 31,0 % mucho.

2. El 72,4 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 13,8 % mucho.

3. El 75,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

6. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	17,2	58,6	24,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	27,6	48,3	20,7
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	31,0	58,6	6,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	17,2	6,9	55,2	17,2

1. El 82,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante y 24,1 % mucho.

2. El 69,0 % considera positivamente que es característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 6,9 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 20,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 17,2 % poco, y 3,4 % nada.

7. El conocimiento de interculturalidad y género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	10,3	48,3	37,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	10,3	24,1	34,5	31,0

3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	34,5	37,9	27,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	17,2	58,6	20,7

1. El 86,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 37,9 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 65,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10,3 % poco.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 27,6 % mucho.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

8. El conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales (CCNN) en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	10,3	48,3	37,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	24,1	34,5	41,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	20,7	41,4	34,5
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	27,6	48,3	24,1

1. El 86,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 37,9 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 75,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 41,4 % mucho.

3. El 75,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 34,5 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 24,1 % mucho.

9. El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	20,7	48,3	31,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	6,9	65,5	27,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,7	51,7	27,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	20,7	48,3	31,0

1. El 79,3 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 31,0 % mucho.

2. El 93,1 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 65,5 % bastante, y 27,6 % mucho.

3. El 79,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 27,6 % mucho.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 31,0 % mucho.

10. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	24,1	44,8	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	31,0	37,9	27,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	31,0	51,7	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	34,5	37,9	24,1

1. El 72,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 65,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 62,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 24,1 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

5.2.1.1.1. Identificación de los puntos fuertes y elementos a superar respecto de los conocimientos

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos fuertes relativos a los conocimientos desarrollados, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.



La gráfica 5.5 nos resume porcentualmente las percepciones de los estudiantes acerca de si en el aula se fomenta el desarrollo de los conocimientos correspondientes al diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 93,1 % que afirma positivamente.

Gráfica 5.6: Menor valoración de se fomenta su desarrollo en el aula.



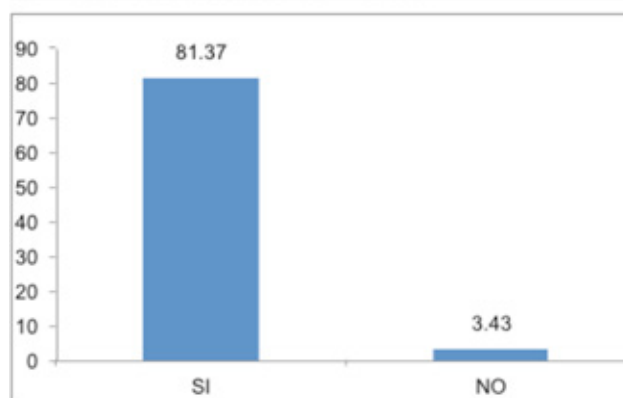
Elementos a superar.

La gráfica 5.6 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, menos valorados sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Bien al contrario grosso modo ocurre esto. Como mucho puesto que, una falta de conocimiento del (SEAR) y unas voces discrepantes relativas a resaltar los % que aparecen en negativo.

Como resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es en el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Gráfica 5.7: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.

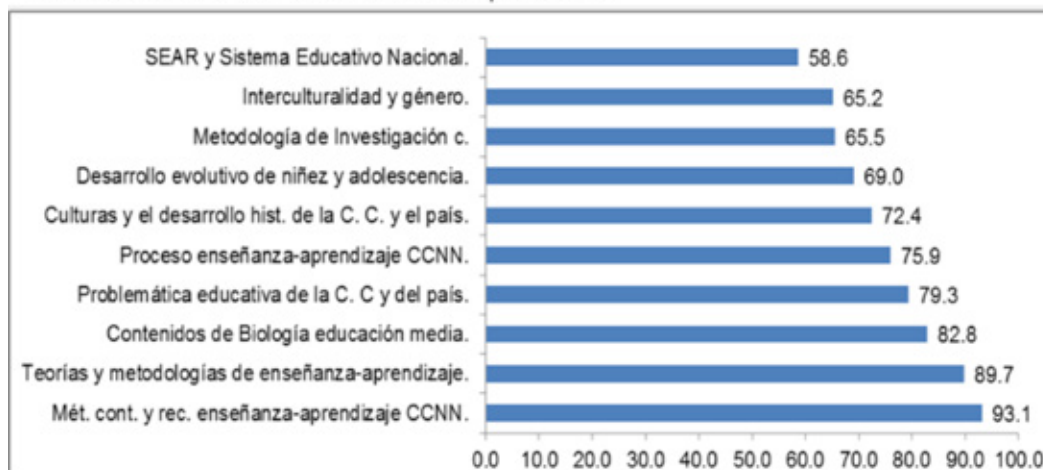


Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si disponer de los conocimientos es una característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos.

Gráfica 5.8: Es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.8 nos resume porcentualmente las percepciones de los estudiantes acerca de si caracteriza a los profesores el conocimiento de los contenidos correspondientes al diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología.

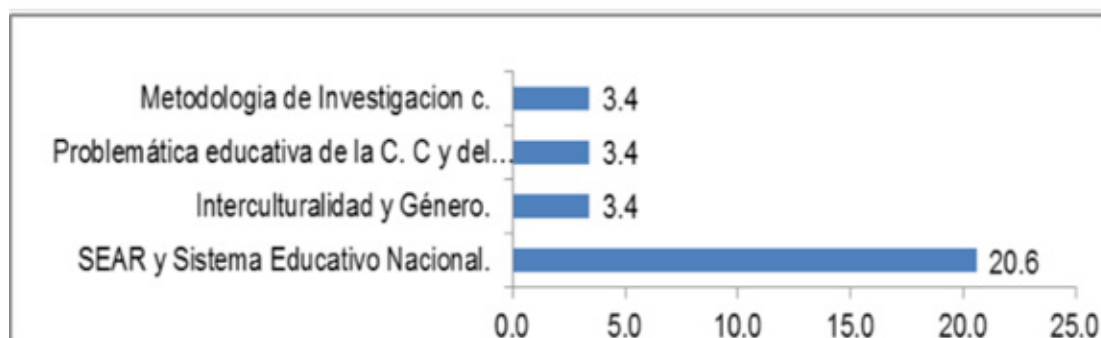
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje es la principal característica de sus profesores según un 93,1 % de los estudiantes que lo afirma positivamente.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es la característica menos valorada de los profesores según un 58,6% de los estudiantes.

Elementos a superar.

Gráfica 5.9: Menor valoración de si es una característica de sus profesores.

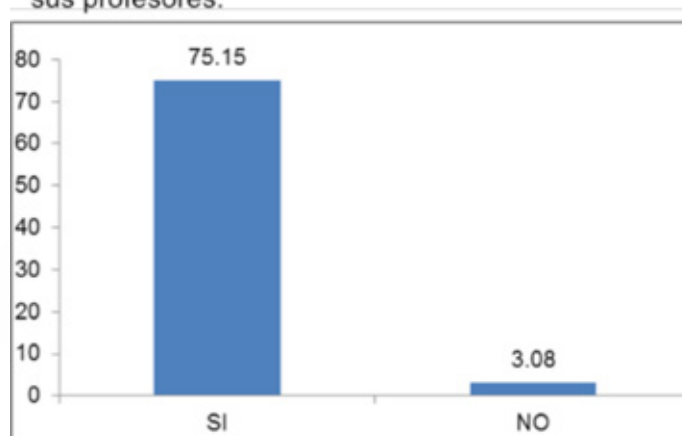


La gráfica 5.9 nos resume porcentualmente las percepciones de los estudiantes acerca de cuáles son los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, que menos caracterizan a los profesores.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es el peor valorado como característica de los profesores según un 20'6% de los estudiantes
- Únicamente tres de las competencias relacionadas con los conocimientos, son valoradas desfavorablemente como característica de los profesores por un reducido grupo de estudiantes (el 3,4%).

Como resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que sus profesores poseen los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es en el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Gráfica 5.10: Resume si es una característica de sus profesores.

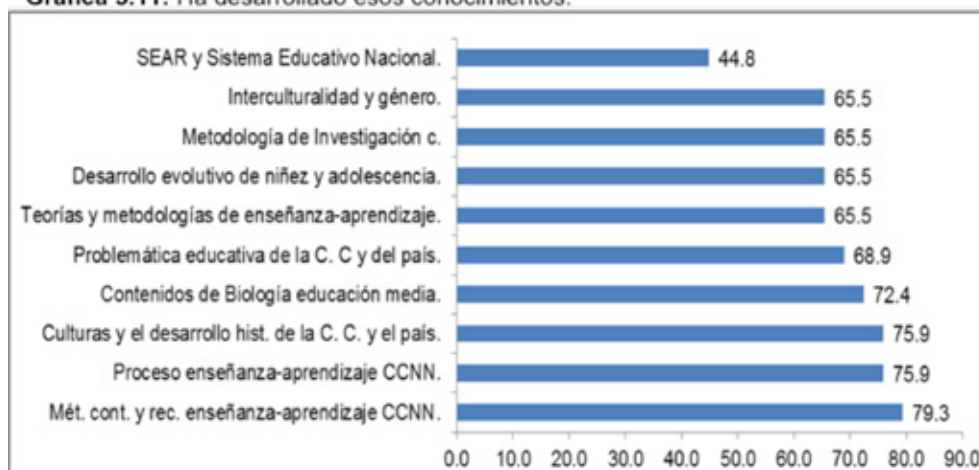


Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos al desarrollo de los conocimientos, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.11: Ha desarrollado esos conocimientos.



La gráfica 5.11 nos resume porcentualmente la percepción de los estudiantes acerca de si han desarrollado la competencia relacionada con los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales (CCNN) en contextos multi-culturales es el conocimiento que un mayor número de estudiantes, el 79,3%, dice haber desarrollado.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es el conocimiento que un menor número de estudiantes afirman haber desarrollado, pero aun así, el porcentaje es de un 44,8 %.

Elementos a superar.

Gráfica 5.12: Menor valoración si ha desarrollado esos conocimientos.

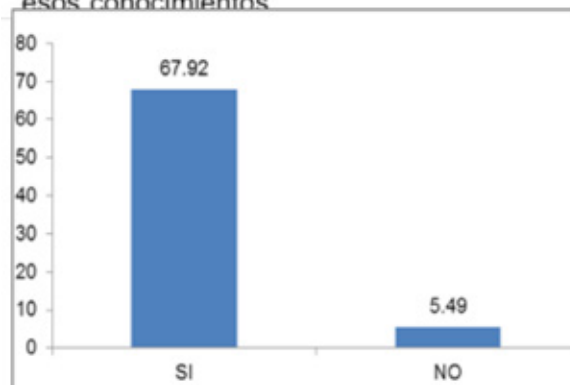


La gráfica 5.12 nos resume porcentualmente la percepción de los estudiantes acerca de los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología que han desarrollado menos.

El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es el conocimiento cuyo desarrollo valora desfavorablemente un mayor número de estudiantes, el 27,6%.

Sólo un 3'4% valora desfavorablemente el desarrollo de la competencia de conocimientos.

Gráfica 5.13: Resume si ha desarrollado esos conocimientos



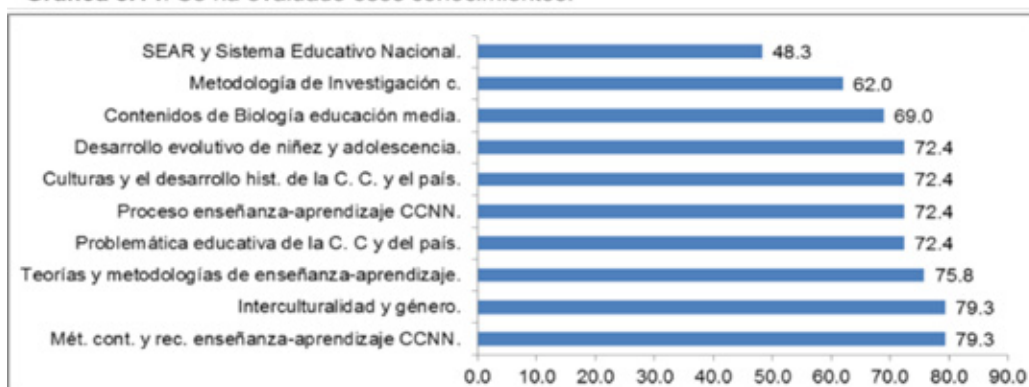
Como resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es en el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.14: Se ha evaluado esos conocimientos.



La gráfica 5.14 nos resume porcentualmente la percepción de los estudiantes acerca de si los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología han sido evaluados.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

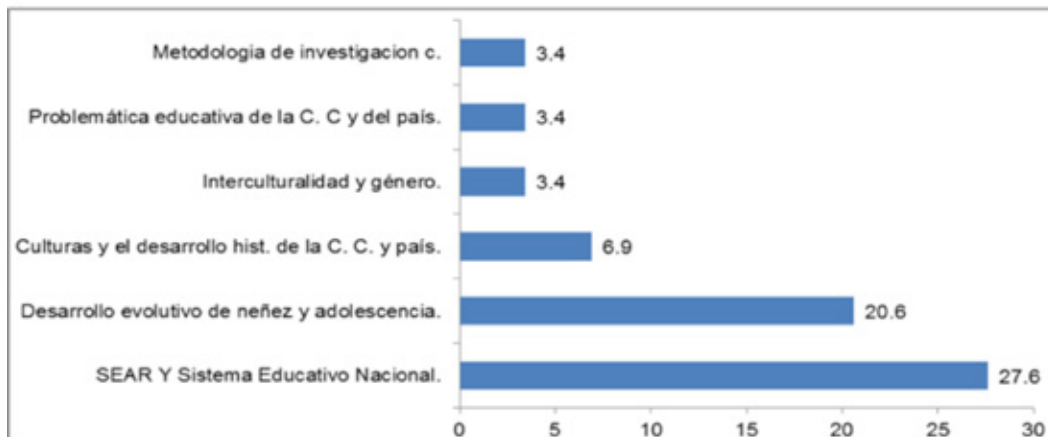
- Los dos conocimientos que concitan un mayor grado de acuerdo entre los estudiantes, hasta el 79,3%, acerca de si han sido evaluados son: Los métodos, contenidos y recursos

didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN en contextos multiculturales, así como la cuestión de la interculturalidad y género.

- El conocimiento que concita un menor grado de acuerdo entre los estudiantes, con un 48,3 %, acerca de si ha sido evaluado es: el relativo al Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

Elementos a superar.

Gráfica 5.15 Menor valoración de si se ha evaluado esos conocimientos.



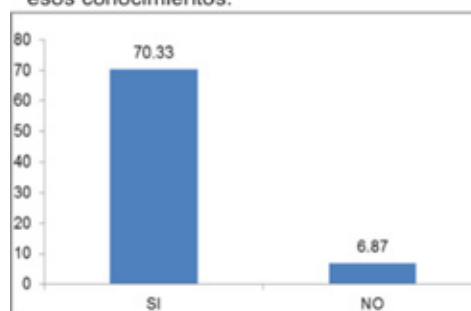
La gráfica 5.15 nos resume porcentualmente la percepción de los estudiantes acerca de los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología que han sido menos evaluados.

El 27,6 % de los estudiantes expresa una valoración desfavorable respecto a la evaluación del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional

Solo un 3,4% de los estudiantes valoran desfavorablemente lo relativo a la evaluación de los conocimientos

Como resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que sí se han evaluado los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es en el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Gráfica 5.16: Resume si se ha evaluado esos conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos, destacando la mayor valoración de los estudiantes en la gráfica 5.17, que nos muestra de manera general que:

Gráfica 5.17: Mayor valoración sobre los conocimientos.



- El 81,37 % afirma que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 75,15 % afirma que es una característica de sus profesores.
- El 67,92 % afirma que ha desarrollado esos conocimientos. El 5,49 % afirma negativamente.

Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos destacando también la menor valoración de los estudiantes que presentamos en la gráfica 5.18, donde se muestra de manera general que:



- El 6,87 % es la menor valoración sobre si se ha evaluado los conocimientos.
- El 5,49 % es la menor valoración sobre si han desarrollado esos conocimientos.
- El 3,47 % es la menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula de esos conocimientos.
- El 3,47 % es la menor valoración sobre si es una característica de sus profesores esos conocimientos.

5.2.1.2. Respetto de las capacidades

11. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	24,1	65,5	10,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	13,8	62,1	20,7
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	37,9	51,7	10,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	34,5	41,4	20,7

1. El 72,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,5 % bastante y 10,3 % mucho.

2. El 82,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 62,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 10,3 % mucho.

4. El 62,1 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

12. La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje de las ciencias naturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	24,1	48,3	24,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	31,0	44,8	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	6,9	51,7	37,9	3,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	20,7	58,6	20,7

1. El 72,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 24,1 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 68,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 24,1 % mucho.

3. El 41,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 3,4 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 29,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco, y 20,7 % nada.

13. La capacidad de participar en equipos interdisciplinarios.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	27,6	44,8	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	10,3	58,6	27,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	20,7	58,6	17,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	24,1	48,3	24,1

1. El 72,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 27,6 % mucho.

2. El 85,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 72,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 24,1 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

14. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	6,9	10,3	55,2	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	6,9	6,9	51,7	34,5

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	31,0	48,3	17,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	3,4	13,8	51,7	27,6

1. El 82,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante y 27,6 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

2. El 86,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

3. El 79,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 6,8 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco, y 3,4 % nada.

15. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	13,8	55,2	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	27,6	37,9	34,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	20,7	48,3	27,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	10,3	51,7	34,5

1. El 82,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 72,4 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 34,5 % mucho.

3. El 75,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 86,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 34,5 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

16. La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,4	34,5	27,6	17,2	17,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,4	27,6	27,6	27,6	13,8
3. Diría que lo ha desarrollado	6,9	31,0	34,5	13,8	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	27,6	27,6	20,7	20,7

1. El 34,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 17,2 % bastante y 17,2 % mucho.

El 37,9 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 34,5 % poco y 3,4 % nada.

2. El 41,4 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 27,6 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 31,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 27,6 % poco y 3,4 % nada.

3. El 27,6 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 13,8 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 37,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 31,9 % poco, y 6,9 % nada.

4. El 41,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 20,7 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 31,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 27,6 % poco, y 3,4 % nada.

17. La capacidad de utilizar los recursos naturales de manera racional y sostenible.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	10,3	13,8	44,8	31,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	27,6	37,9	31,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	6,9	27,6	51,7	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	37,9	37,9	20,7

1. El 75,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,3 % poco.

2. El 68,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

4. El 58,6 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

18. La capacidad de ser líder.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,4	3,4	17,2	44,8	31,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,4	0,0	17,2	55,2	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	3,4	6,9	20,7	55,2	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	6,9	13,8	62,1	13,8

1. El 75,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 31,0 % mucho.

El 6,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco y 3,4 % nada.

2. El 79,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % nada.

3. El 69,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco, y 3,4 % nada.

4. El 75,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco, y 3,4 % nada.

19. La capacidad de diseñar y realizar procesos de investigación.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	10,3	13,8	58,6	17,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	13,8	10,3	51,7	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	17,2	27,6	37,9	17,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	10,3	10,3	48,3	31,0

1. El 75,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante y 17,2 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 13,3 % poco.

2. El 75,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 24,1 % mucho.

El 13,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 13,8 % poco.

3. El 55,1 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 17,2 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 17,2 % poco.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,3 % poco.

20. La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,4	6,9	13,8	48,3	27,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,4	6,9	10,3	48,3	31,0
3. Diría que lo ha desarrollado	3,4	13,8	20,7	44,8	17,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	6,9	17,2	41,4	31,0

1. El 75,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante y 27,6 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco y 3,4 % nada.

2. El 79,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco y 3,4 % nada.

3. El 62,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 17,2 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 13,8 % poco, y 3,4 % nada.

4. El 72,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco y 3,4 % nada.

21. La capacidad de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) aplicados a la enseñanza y a la investigación educativa.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	17,2	17,2	41,4	24,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	17,2	24,1	34,5	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	24,1	20,7	34,5	20,7
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	20,7	27,6	27,6	24,1

1. El 65,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante y 24,1 % mucho.

El 17,2 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 17,2 % poco.

2. El 58,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 25,1 % mucho.

El 17,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 17,2 % poco.

3. El 55,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 24,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 24,1 % poco.

4. El 51,7 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 20,7 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 20,7 % poco.

5.2.1.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.19: Se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.19 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 82,8 % que afirma positivamente.

Elementos a superar.

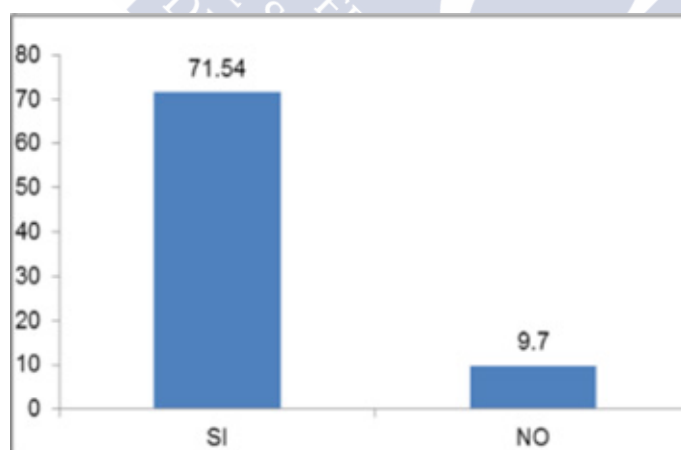
Gráfica 5.20: Menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.20 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, menos valorados sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

El mayor porcentaje con valoración desfavorable sobre si se fomenta su desarrollo en el aula es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio con un 37,9 % y unas voces discrepantes en mínimos porcentajes en relación a las otras capacidades.

Gráfica 5.21: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estas capacidades.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.22: Si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.22 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si es una característica de sus profesores.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea, es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 86,2 %.
- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio el 41,4 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Elementos a superar.

Gráfica 5.23: Menor valoración sobre si es una característica de sus profesores.

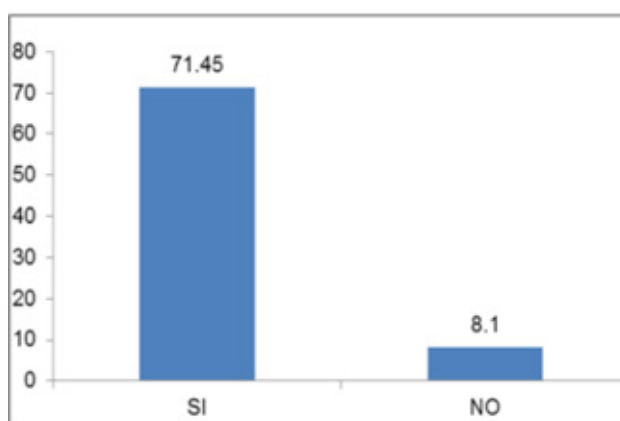


La gráfica 5.23 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, con menor valoración sobre si es una característica de sus profesores.

- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, se ubica en el mayor porcentaje 31 % de valoración desfavorable de que es una característica de los profesores.
- Únicamente, tres de las competencias relacionadas a las capacidades es que logran un 3,4 % de valoración desfavorable que es una característica de los profesores.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

Gráfica 5.24: Resume si es una característica de sus profesores.



Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas capacidades, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.25: Ha desarrollado esas capacidades.



La gráfica 5,25 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber desarrollado la capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea, es 79,3 %.
- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, se ubica en el menor porcentaje con un 27,6 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Elementos a superar.

Gráfica 5.26: Menor valoración de haber desarrollado esas capacidades.

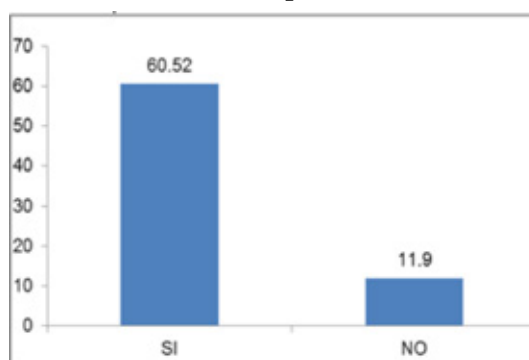


La gráfica 5.26 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, con menor valoración sobre si han desarrollado esas competencias.

- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, se ubica en el mayor porcentaje 37,9 % de valoración desfavorable de haber desarrollado esa capacidad.
- En un 3,4 %, tres competencias relacionadas a las capacidades de valoración desfavorable de haber desarrollado esa capacidad.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

Gráfica 5.27: Resume si ha desarrollado esas capacidades.



Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.28 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Gráfica 5.28: Se han evaluado esas capacidades.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 86,2 % es la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, con un 41,4 %

Gráfica 5.29: Menor valoración sobre si se han evaluados esas capacidades.

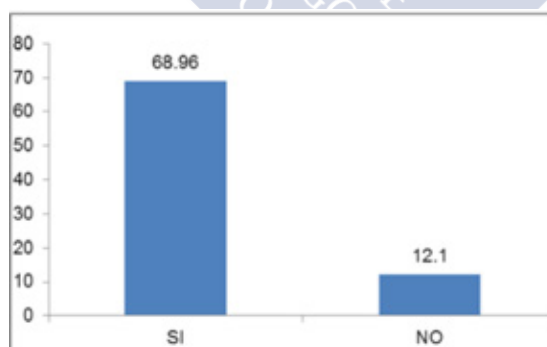


Las menores valoraciones.

La gráfica 5.29 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, con menor valoración sobre si se han evaluado las mismas.

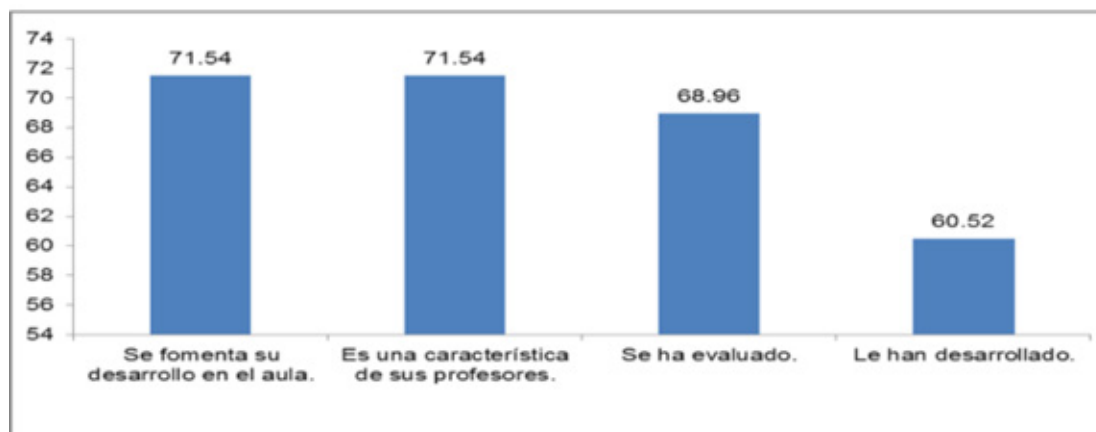
- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, se ubica en el mayor porcentaje 31 % con menor valoración de que se ha evaluado.
- En un 3,4 %, cuatro competencias relacionadas a las capacidades con menor valoración de haberse evaluado.

Gráfica 5.30: Resume si se ha evaluado esas capacidades.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han evaluadas esas capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

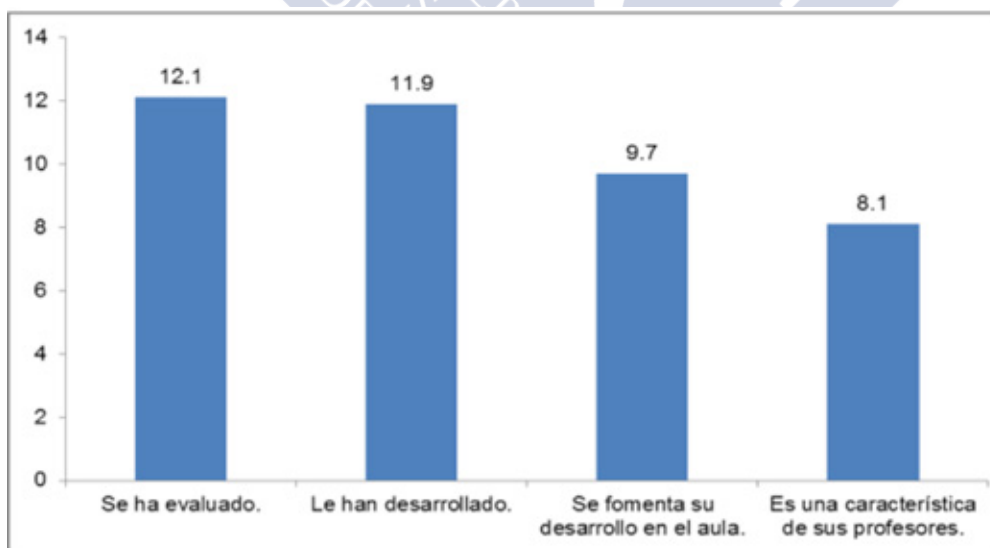
Gráfica 5.31: Se afirma positivamente las capacidades.



Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman positivamente, la gráfica 5.31 que nos muestra de manera general que:

- El 71,54 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 71,54 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores.
- El 68,96 % afirma positivamente que han evaluado esas capacidades.
- El 60,52 % afirma positivamente que ha desarrollado esas capacidades.

Gráfica 5.32: Menor valoración sobre las capacidades.



Concluimos este apartado sobre las capacidades con menor valoración la gráfica 5.32 nos muestra de manera general que:

- El 12,1 % es el mayor porcentaje con menor valoración sobre si se han evaluado las capacidades.
- El 11,9 % es el mayor porcentaje con menor valoración sobre si han desarrollado esas capacidades.

- El 9,7 % es el mayor porcentaje con menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula de esas capacidades.
- El 8,1 % es el mayor porcentaje con menor valoración sobre si es una característica de sus profesores esas capacidades.

5.2.1.3. Respetto de las actitudes

22. Una actitud favorable al compromiso con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	17,2	44,8	37,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	13,8	48,3	37,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	10,3	24,1	37,9	27,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,4	6,9	24,1	27,6	37,9

1. El 82,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante y 37,9 % mucho.

2. El 86,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 37,9 % mucho.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 27,6 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 10,3 % poco.

4. El 65,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 27,6 % bastante, y 37,9 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco, y 3,4 % nada.

23. Una actitud favorable con el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	17,2	41,4	41,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	13,8	41,4	44,8
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	34,5	31,0	31,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	31,0	31,0	37,9

1. El 82,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante y 41,4 % mucho.

2. El 86,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 44,8 % mucho.

3. El 62,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 31,0 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 68,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 31,0 % bastante, y 37,9 % mucho.

24. Una actitud favorable con la defensa y protección de los recursos naturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	20,7	27,6	51,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	20,7	44,8	34,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	24,1	55,2	20,7
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	20,7	37,9	37,9

1. El 79,3 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 27,6 % bastante y 51,7 % mucho.

2. El 79,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 34,5 % mucho.

3. El 75,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante, y 20,7 % mucho.

4. El 75,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 37,9 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

25 Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	17,2	55,2	24,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	27,6	37,9	31,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	6,9	37,9	44,8	10,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	31,0	48,3	17,2

1. El 79,3 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 55,2 % bastante y 24,1 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 68,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 55,1 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 10,3 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

4. El 65,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 17,2 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

26. Una actitud favorable para enfrentarse a problemas en distintas áreas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	6,9	6,9	65,5	20,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	17,2	58,6	24,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	20,7	72,4	3,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	6,9	10,3	62,1	20,7

1. El 86,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,5 % bastante y 20,7 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

2. El 82,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 58,6 % bastante, y 24,1 % mucho.

3. El 75,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 72,4 % bastante, y 3,4 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 82,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 62,1 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

27. Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,4	20,7	37,9	37,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,4	20,7	44,8	31,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	6,9	34,5	44,8	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	6,9	17,2	51,7	24,1

1. El 75,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante y 37,9 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

2. El 75,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

3. El 58,6 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 44,8 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

4. El 75,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 24,1 % mucho.

El 6,9 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 6,9 % poco.

28. Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	3,4	41,4	55,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	10,3	31,0	58,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	17,2	37,9	41,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	20,7	34,5	44,8

1. El 96,6 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante y 55,2 % mucho.

2. El 89,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 31,0 % bastante, y 58,6 % mucho.

3. El 79,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,9 % bastante, y 41,4 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 79,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 44,8 % mucho.

29. Una actitud favorable a la práctica de la ciudadanía Intercultural.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	10,3	41,4	48,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	24,1	41,4	34,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	34,5	48,3	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,4	41,4	34,5	20,7

1. El 89,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante y 48,3 % mucho.

2. El 75,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 41,4 % bastante, y 34,5 % mucho.

3. El 62,1 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 48,3 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 55,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante, y 20,7 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

30. Una actitud favorable al respeto de los saberes de los pueblos indígenas afro descendientes y mestizos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	17,2	34,5	48,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	31,0	27,6	41,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,4	31,0	51,7	13,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	10,3	27,6	31,0	31,0

1. El 82,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 34,5 % bastante y 48,3 % mucho.

2. El 69,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 27,6 % bastante, y 41,4 % mucho.

3. El 65,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 13,8 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,4 % poco.

4. El 62,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 31,0 % bastante, y 31,0 % mucho.

El 10,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,3 % poco.

5.2.1.3.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes

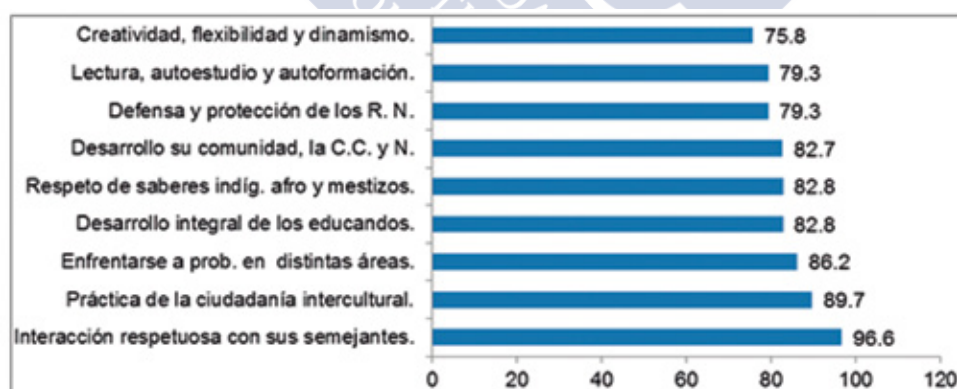
A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.33: Se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica siguiente nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

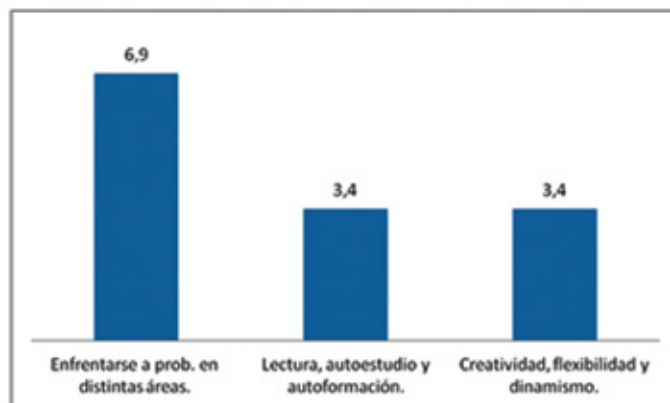
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 96,6 % que afirma positivamente.

Las menores valoraciones.

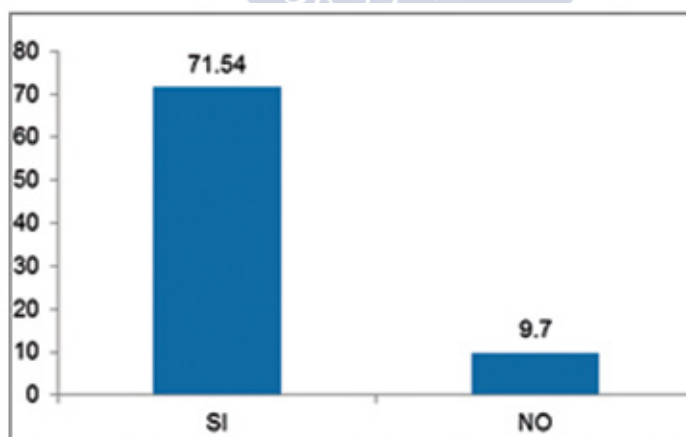
La gráfica 5.34 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, que obtienen menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.34: Menor valoración de que si se fomenta su desarrollo en el aula.



Como vemos el mayor porcentaje 6,9 % con menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula es una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes y un 3,4 % hacia una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

Gráfica 5.35: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estas actitudes.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es sobre una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

Gráfica 5.36: Es una característica de sus profesores.



En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.36 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si es una característica de sus profesores.

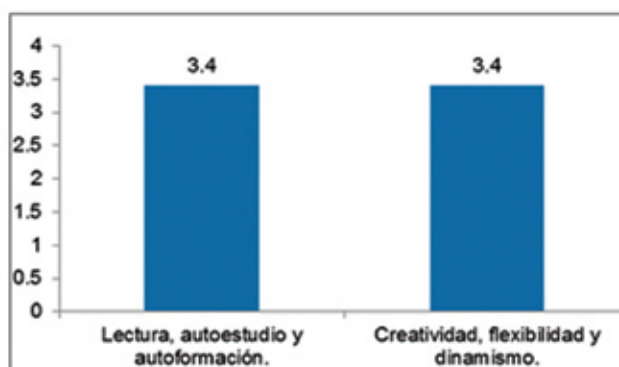
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 89,6 %.
- El porcentaje más bajo 69,9 % que se afirma positivamente es una característica de los profesores, es una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

Las menores valoraciones.

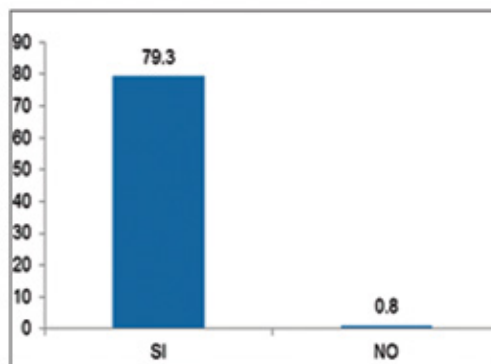
Gráfica 5.37: Menor valoración de si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.37 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, menos valoradas sobre si es una característica de sus profesores.

-Únicamente, una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, se ubica en el porcentaje de 3,4 % con menor valoración sobre si es una característica de los profesores.

Gráfica 5.38: Resume si es una característica de sus profesores.



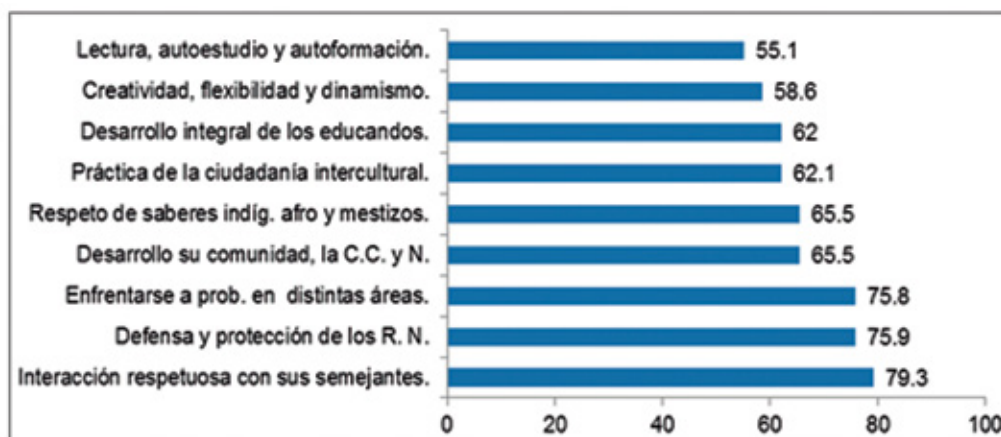
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas actitudes, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.39: Han desarrollado esas actitudes.



La gráfica 5,39 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

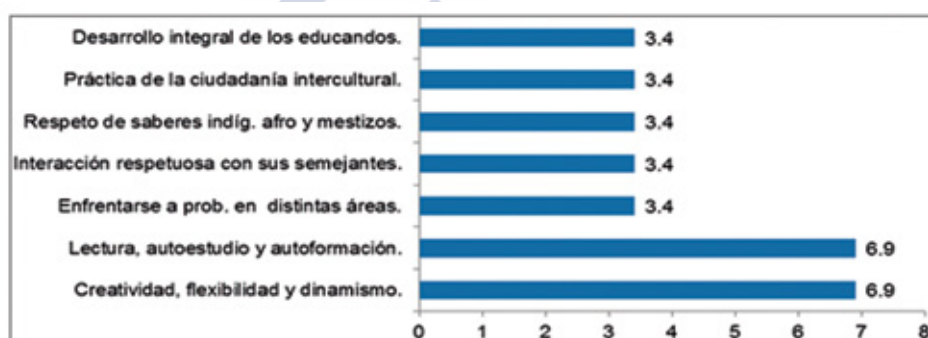
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es 79,3 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.
- una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación, se ubica en el menor porcentaje con un 55,1 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Las menores valoraciones.

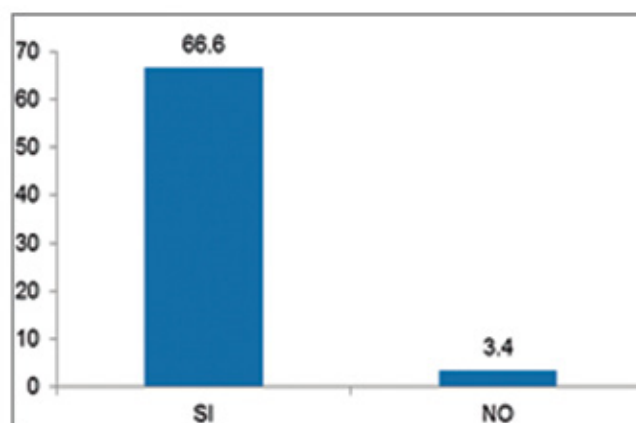
Gráfica 5.40: Menor valoración sobre si ha desarrollado esas actitudes.



La gráfica 5.40 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, menos valoradas sobre si han desarrollado esas competencias.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad; y el dinamismo en las tareas docentes con un 6,9 % y cinco se ubican con un mínimo porcentaje 3,4 % menos valoradas sobre si las han desarrollado.

Gráfica 5.41: Resume si ha desarrollado esas actitudes.



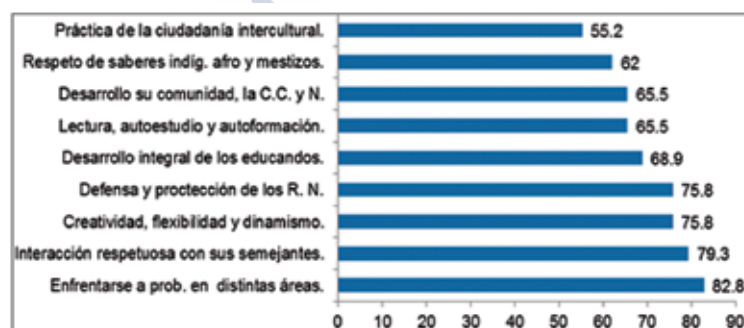
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es en una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.42: Se ha evaluado esas actitudes.



La gráfica 5.42 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 82,8 % es una actitud favorable para enfrentarse a problemas en distintas áreas.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es una actitud favorable a la práctica de la ciudadanía Intercultural, con un 55,2 %.

Las menores valoraciones.

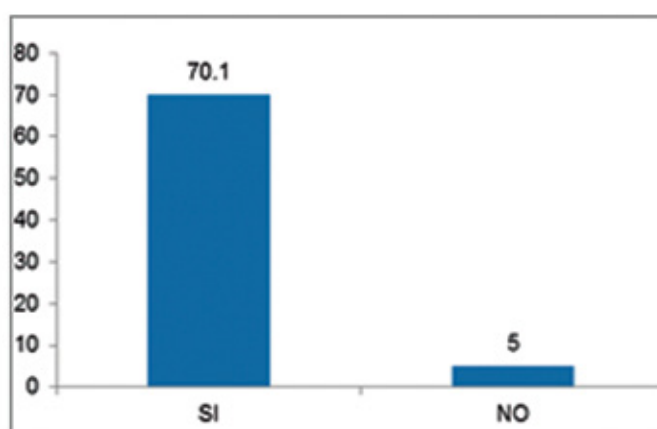
Gráfica 5.43: Menor valoración sobre si se ha evaluado esas actitudes.



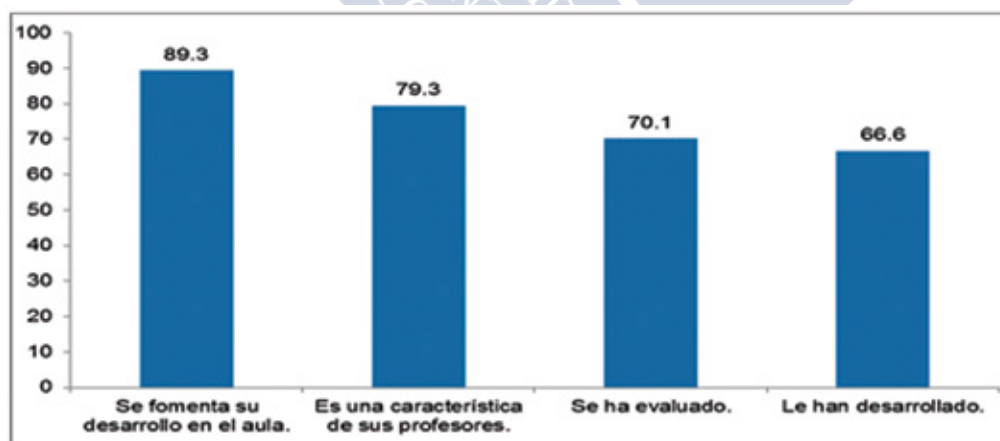
La gráfica 5.43 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología, menos valoradas sobre si se han evaluado las mismas.

- Una actitud favorable al compromiso con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua; y Una actitud favorable al respeto de los saberes de los pueblos indígenas afro descendientes y mestizos, se ubica en el mayor porcentaje 10,3 % de menos valoración sobre si se ha evaluado, y aún sigue siendo mínimo.
- En un 3,4 %, tres competencias relacionadas a las actitudes con menor valoración de haberse evaluado.

Gráfica 5.44: Resume si se ha evaluado esas actitudes.



Gráfica 5.45: Se afirma positivamente las actitudes.

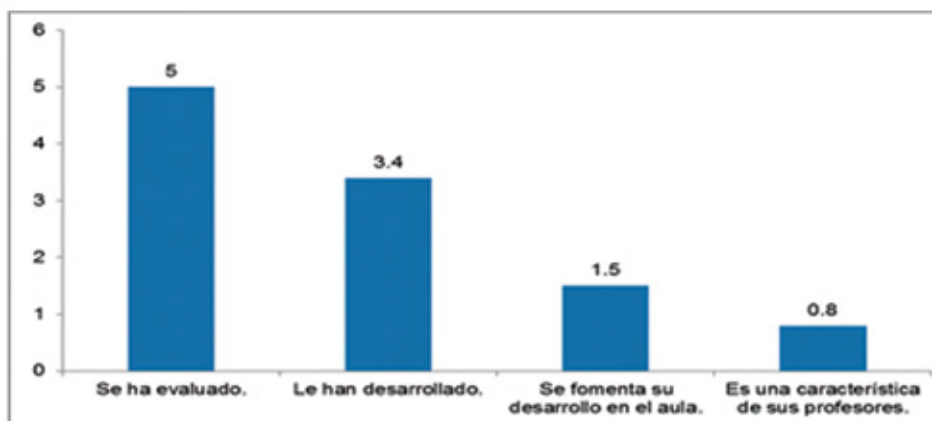


Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que se han evaluadas esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable a la práctica de la ciudadanía Intercultural.

Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman positivamente, la gráfica 5.45 que nos muestra de manera general que:

- El 89,3 % afirma positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula.
- El 79,3 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores.
- El 70,3 % afirma positivamente que han evaluado esas capacidades.
- El 66,6 % afirma positivamente que ha desarrollado esas capacidades.

Gráfica 5.46: Menor valoración sobre las actitudes.



Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman negativamente, la gráfica 5.46 que nos muestra de manera general que son muy mínimos los porcentajes:

- El 5 % es el mayor porcentaje menos valorado sobre si se han evaluado las actitudes.
- El 3,4 % es el mayor porcentaje menos valorado sobre si han desarrollado esas actitudes.
- El 1,5 % es el mayor porcentaje menos valorado sobre si se fomenta su desarrollo en el aula de esas actitudes.
- El 0,8 % es el mayor porcentaje menos valorado sobre si es una característica de sus profesores esas actitudes.

5.2.1.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Biología

En este apartado presentamos los datos relativos a la percepción que tienen los estudiantes respecto al modo como han sido tratados los valores en su proceso de formación. Organizamos la información en correspondencia con el formato del cuestionario:

5.2.1.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?

Tabla 5.2: Información Recibida sobre los valores.

Valores	Ha recibido Información	
	Si %	No %
Identidad étnica y cultural	100,0	0,0

Valores	Ha recibido Información	
El respeto a la diversidad cultural	96,6	3,4
La responsabilidad	100,0	0,0
El valor de la profesión docente	100,0	0,0
Las buenas relaciones humanas	100,0	0,0
Ser crítico y autocrítico	89,7	10,3
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	100,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	100,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	96,6	3,4

De manera general de las nueve competencias referidas a los valores en seis de ellas el 100 % de los estudiantes afirman haber recibido información al respecto y dos el 96,6 % y una que un porcentaje de 89,7 %. Como vemos en la tabla 5.2 es mínimo el porcentaje que afirma lo contrario.

5.2.1.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?

La siguiente tabla nos informa en porcentajes (%) sobre quiénes son los informantes claves para cada una de los valores.

Tabla 5.3. Informantes claves sobre los valores.

Valores	Profesores	Compañeros	Otro Responsable Universitario	Otros	Profesores y Compañeros	Profesores y otro responsable universitario	Sin información
Identidad étnica y cultural	79,3	0,0	6,9	3,4	6,9	3,4	0,0
El respeto a la diversidad cultural	75,9	3,4	0,0	3,4	13,8	0,0	3,4
La responsabilidad	65,5	3,4	3,4	10,3	13,8	3,4	0,0
El valor de la profesión docente	62,1	10,3	3,4	0,0	13,8	10,3	0,0
Buenas relaciones humanas	65,5	0,0	3,4	3,4	17,2	10,3	0,0
Ser crítico y autocrítico	72,4	10,3	0,0	0,0	0,0	10,3	6,9
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	65,5	0,0	0,0	0,0	24,1	10,3	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	55,2	3,4	0,0	0,0	13,8	27,6	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	79,3	6,9	0,0	0,0	3,4	10,3	0,0

A la vista de los datos de la tabla 5.3 apreciamos que:

- Los informantes claves son los profesores (teniendo un porcentaje promedio de 67,58 %).
- En segundo orden tenemos profesores y compañeros (teniendo un porcentaje promedio de 13,76 %).
- Seguidamente profesores y otro responsable en el ámbito universitario (teniendo un porcentaje promedio de 11,7 %).
- Sólo los compañeros (teniendo un porcentaje promedio de 4,12 %),
- Otro de la comunidad universitaria en los que se menciona a la familia y al MINED (teniendo un porcentaje promedio de 0,68 %),
- Otro responsable en el ámbito universitario en el que se mencionan el CEIMM, Vicerrectoría y Secretaría Académica (teniendo un porcentaje promedio de 0,68 %)
- Finalmente los que no poseen información (teniendo un porcentaje promedio de 1,15 %).

5.2.1.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

La tabla siguiente nos muestra un resumen de porcentajes de los estudiantes que han sido informados sobre dichas competencias, los que no poseen información y la valoración que les merece la información recibida.

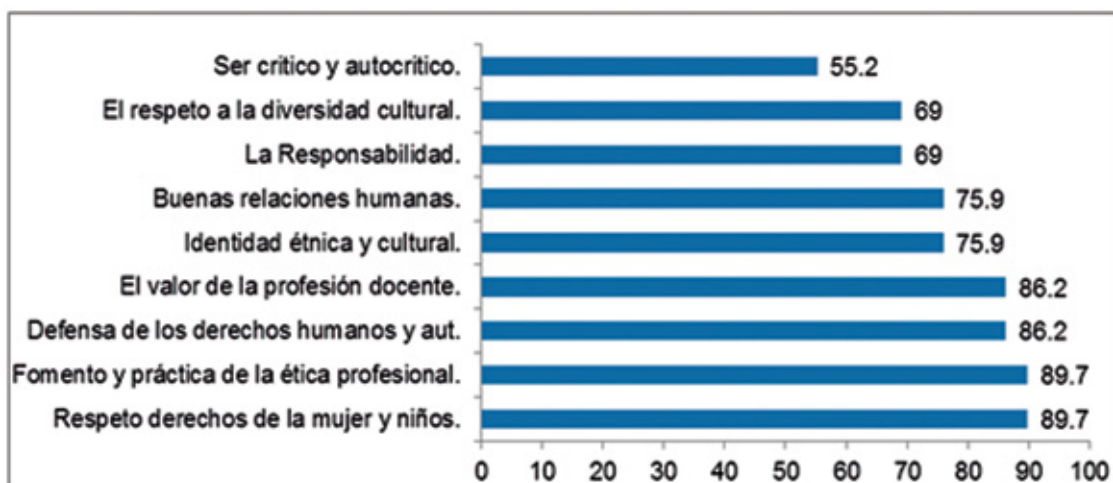
Tabla 5.4: Valor que dan los estudiantes a la información recibida.

Valores	Bastante Profunda	Intermedia	Superficial	Sin Información
Identidad étnica y cultural	75,9	24,1	0,0	0,0
El respeto a la diversidad cultural	69,0	27,6	0,0	3,4
La responsabilidad	69,0	31,0	0,0	0,0
El valor de la profesión docente	86,2	13,8	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas	75,9	20,7	0,0	3,4
Ser crítico y autocrítico	55,2	31,0	6,9	6,9
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	86,2	13,8	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	89,7	6,9	0,0	3,4
El fomento y práctica de la ética profesional	89,7	6,9	3,4	0,0

Con el fin de facilitar la comprensión de la distribución de la tabla 5.4 hemos hecho una gráfica para cada una de las valoraciones bastante profunda e Intermedia por parte de los estudiantes en la que resaltamos la mayor y menor valoradas, de igual manera se presenta una gráfica resumen de la tabla.

En la gráfica 5.48, describimos porcentualmente la valoración bastante profunda que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

Gráfica 5.48: Valoración bastante profunda de la información recibida.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran bastante profunda con un 89,7 % es la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.
- El porcentaje más bajo obtenido por los estudiantes que consideran bastante profunda es la valoración de ser crítico y autocrítico, con un 55,2 %.

Gráfica 5.49: Valoración intermedia de la información recibida.



La gráfica 5.49, resume porcentualmente la valoración intermedia que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran intermedia la información recibida con un 31 % es la valoración de la profesión docente.

- El porcentaje más bajo que consideran intermedia la información recibida es la valoración de ser crítico y autocrítico, con un 6,9 %.

De manera general en la gráfica 5.50, se resume porcentualmente el valor que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

A la vista de los datos, en la gráfica 5.50 podemos concluir que:

- El 77,42 % de los estudiantes valoran la información recibida como “bastante profunda”.
- En segundo orden el 19,53 % del total valoran la información recibida como “intermedia”.
- Únicamente un 1,1 % valora la información recibida como “superficial”.
- Mientras que un 1,9 % afirma que no posee información al respecto.

5.2.1.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?

El valor que le reconocen los estudiantes de esta titulación a esta competencia lo resumimos en la tabla 5.5.

Tabla 5.5: Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje.

Valores	Muy Importante %	Importante %	Poco Importante %	Apenas Importante %	Nada Importante %
Identidad étnica y cultural	41,4	55,2	0,0	3,4	0,0
El respeto a la diversidad cultural	27,6	55,2	0,0	17	0,0
La responsabilidad	48,3	48,3	0,0	3,4	0,0
El valor de la profesión docente	51,7	37,9	0,0	10	0,0
Buenas relaciones humanas	58,6	41,4	0,0	0,0	0,0
Ser crítico y autocrítico	34,5	48,3	6,9	6,9	3,4
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	48,3	48,3	3,4	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	62,1	31	6,9	0,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	48,3	48,3	0,0	3,4	0,0

Es interesante conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes, los valores que para ellos tienen mayor importancia, la gráfica 5.51 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

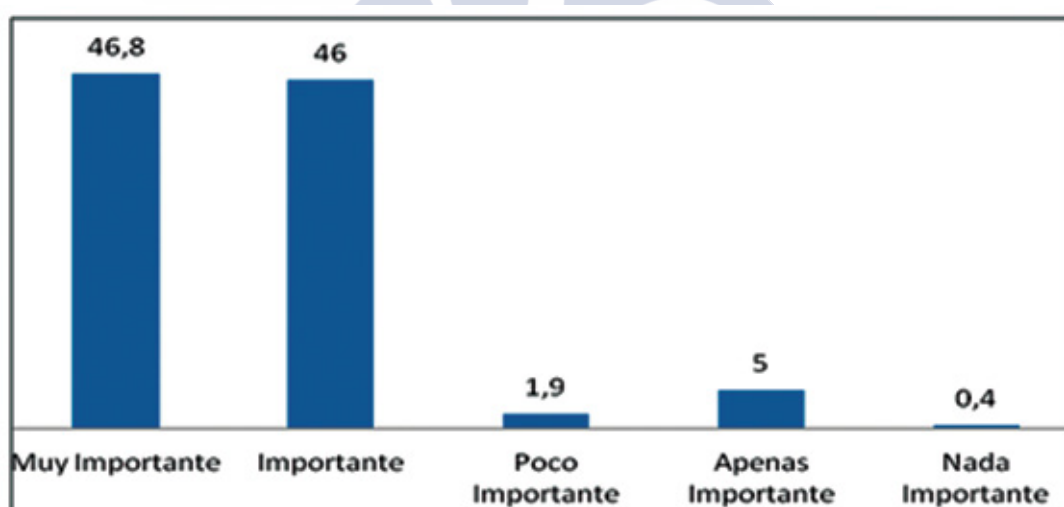
- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (importante y muy importante) con un 100 % es la valoración de las buenas relaciones humanas.
- El porcentaje más bajo que afirma (importante y muy importante) es la valoración de ser crítico y autocritico, con un 82,8 %.

Gráfica 5.51: Nivel de importancia que le reconocen a los valores.



De manera general la gráfica 5.52 muestra el resumen de los valores que para ellos tienen mayor importancia.

Gráfica 5.52: Importancia que le reconocen a los valores.



A la vista de los datos, podemos concluir que:

- El 46,8 %, de los estudiantes consideran la información recibida como “muy importante”.
- En segundo orden el 46,0 % del total valoran la información recibida como “importante”.
- El 1,9 % le asigna el valor de “poco importante”, el 5,0 % lo valora “apenas importante”.
- Finalmente el 0,4 % valora la información “nada importante”.

5.2.1.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?

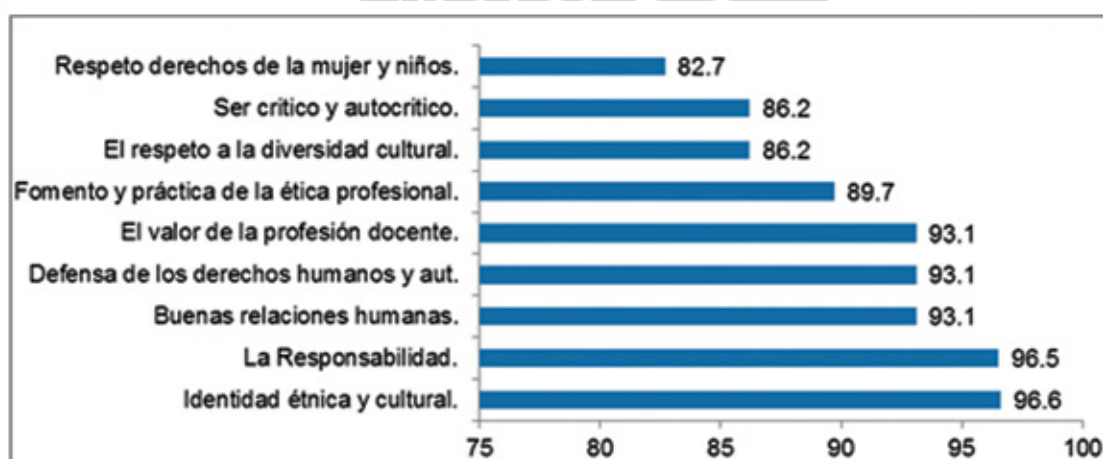
La siguiente tabla nos resume el grado de satisfacción de los estudiantes de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Biología.

Tabla 5.6: Grado de satisfacción.

Valores	Muy Satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Apenas Satisfecho	Nada satisfecho
Identidad étnica y cultural	55,2	41,4	3,4	0,0	0,0
El respeto a la diversidad cultural	31,0	55,2	10,3	0,0	3,4
La responsabilidad	51,7	44,8	3,4	0,0	0,0
El valor de la profesión docente	44,8	48,3	6,9	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas	51,7	41,4	3,4	0,0	3,4
Ser crítico y autocrítico	37,9	48,3	3,4	3,4	6,9
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	51,7	41,4	6,9	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	51,7	31	13,8	0,0	3,4
El fomento y práctica de la ética profesional	48,3	41,4	6,9	3,4	0,0

Nos ha parecido oportuno conocer cuáles en la perspectiva de los estudiantes los valores que para ellos tienen mayor satisfacción, el gráfico 5.53 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

Gráfica 5.53: Grado de satisfacción por cada valor.

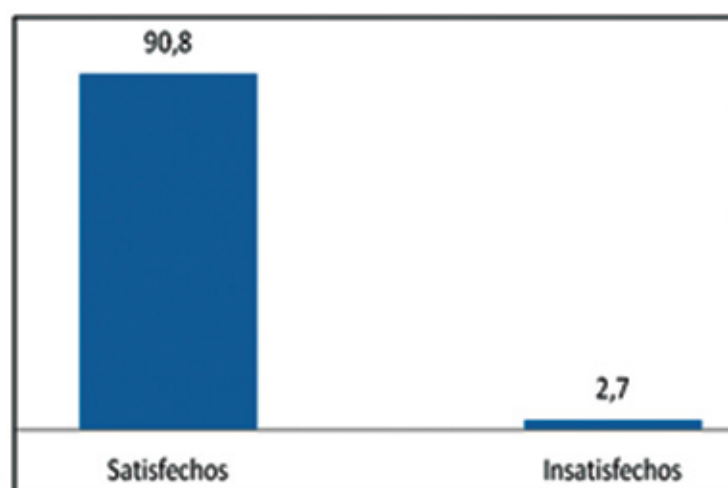


A la vista de los datos, podemos concluir que:

- La Identidad étnica y cultural y la responsabilidad les reconoce mayor satisfacción con un porcentaje mayor del 96, %.
- El valor de la profesión docente, las buenas relaciones humanas y la defensa de los derechos humanos y autonómicos el 93, 1 %.

- El Fomento y la práctica de la ética profesional el 89,7 %.
- El respeto de la diversidad cultural y ser crítico y autocritico el 86,2 % y;
- El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas en menor porcentaje con un 82,7%.

Gráfica 5.54: Grado de satisfacción.



De manera general la gráfica 5.54 nos muestra los porcentajes del grado de satisfacción de las nueve competencias referidas a los valores.

A la vista de los datos, podemos concluir que:

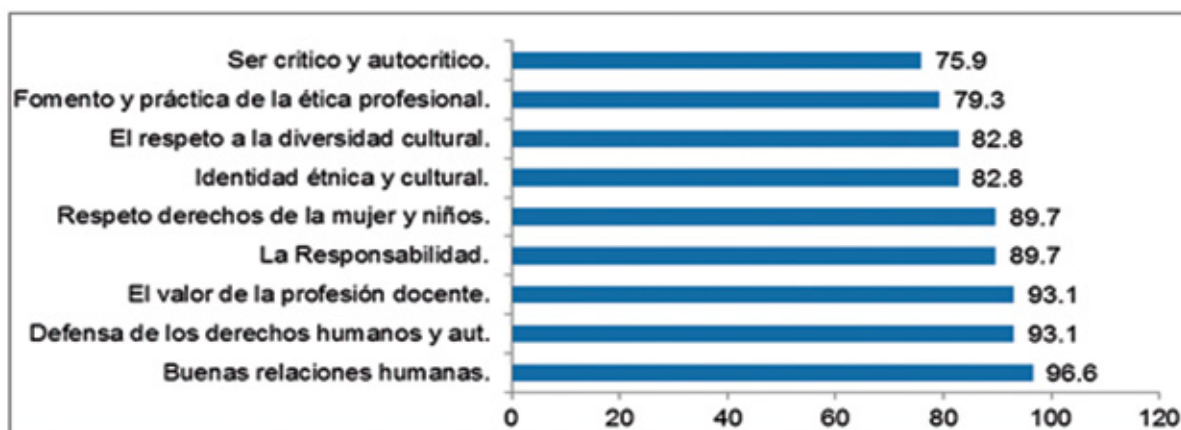
- Las satisfacción que muestran los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Biología con la Institución Universitaria respecto a los valores, alcanza el 90, 8 %.
- El nivel de insatisfacción es de 2,7 %.

5.2.1.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?

De manera similar, que los conocimientos, las capacidades y las actitudes, también indagamos si esto se ha evaluado en lo que para cada uno de los casos lo resumimos en la siguiente tabla 5.7:

Tabla 5.7: Diría que se han evaluado los valores.

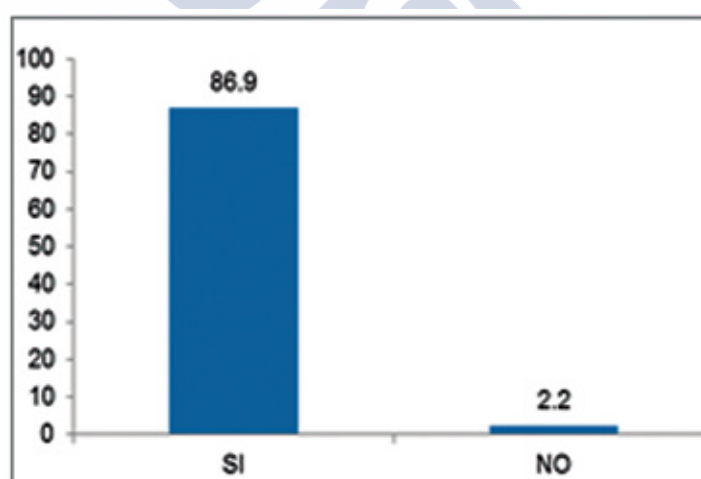
Valores	Mucho %	Bastante %	Algo %	Poco %	Nada %
Identidad étnica y cultural	13,8	69,0	13,8	0,0	3,4
El respeto a la diversidad cultural	34,5	48,3	17,2	0,0	0,0
La responsabilidad	27,6	62,1	6,9	3,4	0,0
El valor de la profesión docente	41,4	51,7	3,4	3,4	0,0
Buenas relaciones humanas	34,5	62,1	3,4	0,0	0,0



A la vista de los datos, podemos concluir que:

- Las buenas relaciones humanas es que obtiene mayor valoración que se ha evaluado con un porcentaje mayor del 96, %.
- El ser crítico y autocrítico con el 75,9 % es la que obtiene menor valoración de que se ha evaluado este valor.

Gráfica 5.56: Se han evaluado los valores.



De manera general la gráfica 5.56 resume los porcentajes promedio acerca de si se han evaluado las nueve competencias referidas a los valores.

A la vista de los datos, en la gráfica podemos concluir que:

- El 86,9 % considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 53,2 % bastante, y 33,7 % mucho.
- El 2,2% considera que no se evalúa, en los siguientes porcentajes: 1,1 % poco y el 1,1 % nada.

5.2.1.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Biología

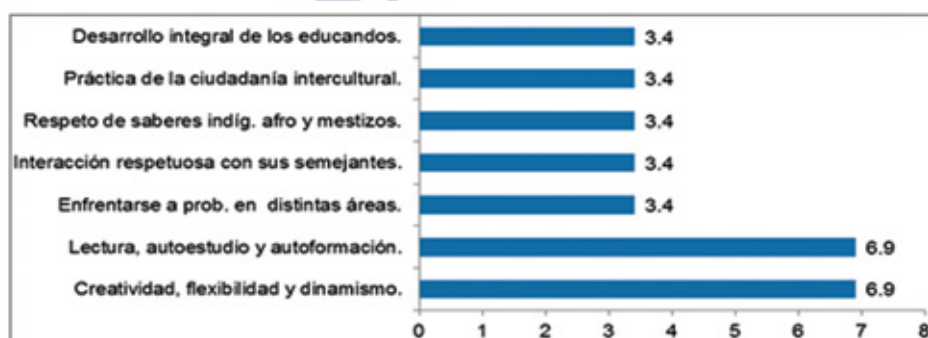
Con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que han vivido los estudiantes, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), les pedimos que respondieran a las preguntas del cuestionario, (ver anexo 1), para efectos de facilitar el análisis las hemos agrupado en preguntas o bloques en los que indicando los porcentajes obtenidos, al mismo tiempo hacemos un gráfico de medias y una tabla de los estadísticos descriptivos.

5.2.1.5.1. Qué se entiende por evaluación

Respecto a qué se entiende por evaluación identificamos dos ítems que lo abordan; se trata del 40 y 45 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.56: Qué se entiende por evaluación.



A la vista de los resultados de las medias, la percepción de los estudiantes según su experiencia de cómo los han evaluado más de la mitad entiende que evaluar es examinar para promocionar y en mejor posición la comprobación de los conocimientos trabajados en la clase.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.8: Estadísticos descriptivos, ¿qué se entiende por evaluación?

	Media	Desviación típica	mínimo	Máximo
Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia (ítem 40).	3,17	1,317	1	5
La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados (ítem 45).	4,1	0,911	2	5

Es importante señalar en este caso para los ítems de la tabla anterior, encontramos más dispersión para el ítem 40 que para el ítem 45 lo que significa que los estudiantes están pendientes de los apuntes, las actividades realizadas en el salón, de las asignaciones del profesor que les comprueba lo impartido o trabajado en clase, que de lo aprendido.

Retomamos para esta parte los porcentajes de la contestación al cuestionario (ver anexo 1) para complementar los estadísticos.

Para el ítem 40, el 75,8 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia, el 13,8 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20,7 % afirma que a veces y el 20,7 % considera que nunca.

Para el ítem 45, el 55,1 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) la evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados, el 3,4 % lo percibe en la mitad de los casos, el 10,3 % afirma que a veces.

5.2.1.5.2 Para qué se evalúa

Respecto a para qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 41, 42, 43 y 44 del cuestionario.

Gráfica 5-57: Para qué se evalúa



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.9: Para qué se evalúa

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes (ítem 41).	2,76	1,123	1	5
Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia (ítem 42).	3,66	1,370	1	5
Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza (ítem 43).	4,07	1,033	2	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje (ítem 44).	4,28	,841	2	5

Haciendo el análisis de lo que evidencia la media aritmética para el caso del ítem 41, se sitúa muy a la izquierda con bastante dispersión lo que nos lleva a inferir que los estudiantes de la titulación de Biología poco están de acuerdo de que la evaluación responda a criterios de uniformización y clasificación en función de los resultados de los exámenes, pueden haber mayores aprendizajes que no fueron medidos o evaluados en el examen.

En función de los porcentajes, para el ítem 41, el 34,4 %, de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre), la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes, el 13,8 % lo percibe en la mitad de los casos, el 41,4 de alumnos que responden a veces perciben esta posibilidad y un 10,3 % lo consideran nunca.

Aun con mayor dispersión la media aritmética para el ítem 42, se sitúa a la derecha de la curva normal, implica entonces que hay una tendencia a considerar que la finalidad de la evaluación de la que son objeto los estudiantes está próxima a la acreditación y la certificación. En función de los porcentajes, para el ítem 42, el 58,6 % de los estudiantes percibe (frecuentemente y siempre) que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia, el 10,3 % de alumnos responden en la mitad de los casos, el 27,6 % a veces, y un 3,4 % considera que nunca.

Se puede evidenciar que para el caso del ítem 43, la media aritmética

cuantifica favorablemente una concepción de la evaluación como parte del proceso de mejora para la enseñanza y a la vez parte fundamental e integral del proceso de aprendizaje. En función de los porcentajes, para el ítem 43, el 79,3 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza, el 6,9 % en la mitad de los casos y el 13,8 % considera que a veces.

Los estudiantes tienen una percepción favorable según la media aritmética y con poca dispersión en el ítem 44, que la evaluación contribuye al proceso de aprendizaje. En función de los porcentajes, para el ítem 44, el 89,6 % de los estudiantes afirma que frecuentemente y siempre se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje, el 3,4 % en la mitad de los casos; el 6,9 % afirma que nunca.

5.2.1.5.3. Cómo se evalúa.

Respecto a cómo se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 46 al 56 del cuestionario.

Gráfica 5.58: Cómo se evalúa



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.10: Cómo se evalúa

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente (ítem 46).	2,31	1,137	1	5
La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases (ítem 47).	2,24	1,154	1	5
La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...) (ítem 48).	2,79	1,320	1	5
La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes) (ítem 49).	2,69	1,257	1	5
La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación) (ítem 50).	2,79	1,236	1	5
El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos (ítem 51).	2,45	1,325	1	5
Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante (ítem 52).	2,93	1,132	1	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo (ítem 53).	2,66	1,143	1	5
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a (ítem 54).	2,28	1,412	1	5
Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (ítem 55).	2,90	1,235	1	5
Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado (ítem 56).	3,38	1,449	1	5

En general en todos los aspectos considerados el alumnado de ciencias de la educación con mención en Biología tiene promedios valorativos que le sitúan en la categoría por debajo de bastante, si bien hay una apreciable variabilidad en la desviación típica superiores a uno, los aspectos que se destaca tener una menor presencia por el valor que adquiere la media es los referidos a los ítems 46, 47, 51 y 54.

Para el ítem 46, la media aritmética es bastante baja, eso implica que el examen escrito no es la principal herramienta de evaluación que se utiliza habitualmente. En función de los porcentajes el 16 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que el examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente, el 10,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 51,7 % considera que a veces y un 20,7 % lo considera nunca.

De manera similar y con la media aritmética más baja para el ítem 47, implica que no se abusa de exámenes memorísticos donde se repiten los apuntes del profesor en el salón de clases. Si observamos los porcentajes el 17,2 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases, el 17,2 % lo percibe en la mitad de los casos, el 34,5 % considera que a veces y un 31 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 48, podemos deducir que los estudiantes aprovechan cualquier medio y todos sus esfuerzos para lograr aprobar sus asignaturas, porcentualmente el 44,8 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos, ...), el 10,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20,7 % considera que a veces y un 24,1 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 49, de acuerdo a la media aritmética podemos inferir que la evaluación no es una competencia entre estudiantes por obtener la mejor calificación, aunque aún persista esa percepción para unos, significa que ha dejado de percibirse de la manera antes mencionada. Porcentualmente, el 27,5 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza de forma competitiva entre estudiantes, el 20,7 % lo percibe en la mitad de los casos, el 34,5 % considera que a veces y un 17,2 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 50, lo que nos indica la media es que aún persiste que los profesores repiten sus pautas de actuación a la hora de evaluar pero hay una tendencia a implementar una evaluación diferente en la medida que la capacitación pedagógica en materia de evaluación va logrando sus frutos. Retomando los porcentajes el 24,1 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siem-

pre) que la evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación), el 31 % lo percibe en la mitad de los casos, el 31 % considera que a veces y un 13,8 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 51, al tener una media de 2,45 nos indica que la decisión final sobre la evaluación la toma el profesor en dialogo con sus estudiantes, razón que nosotros consideramos es una buena práctica. En función de los porcentajes, el 31 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, el 13,8 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20,7 % considera que a veces y un 34,5 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 52, tomando como referencia la medida de tendencia central en la tabla 5.10 significa que los criterios previos, prefijados para la evaluación vienen siendo sustituidos por la contextualización en función del grupo de alumnos. Porcentualmente, el 31 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que sus profesores para evaluar, toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante, el 27,6 % lo percibe en la mitad de los casos, el 34,5 % considera que a veces y un 6,9 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 53, los resultados del estadístico de la media aritmética nos indican que hay una tendencia favorable a que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Porcentualmente, el 27,5% de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) la evaluación se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo; sin embargo, no todos se muestran de acuerdo con esta opinión, el 24,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 31 % considera que a veces y un 17,2 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 54, los resultados nos muestran que la tendencia es que existe empatía entre profesor y alumno en las actividades de evaluación. Porcentualmente, el 27,6 % de los estudiantes afirma que (frecuentemente y siempre) las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a, el 10,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 17,2 % considera que a veces y un 44,8 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 55, la media aritmética nos evidencia que los estudiantes en la práctica condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor, hay una tendencia a superar este artificio en la medida que la evaluación que practican los profesores hace uso de diversos instrumentos y ésta es pactada con el grupo en función de las actividades de aprendizaje. Porcentualmente, el 37,9 % de la muestra considera (frecuentemente y siempre) los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor, el 13,8 % lo percibe en la mitad de los casos, el 37,9 % considera que a veces y un 10,3 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 56, se continúa concediendo más valor a las calificaciones que al aprendizaje, pero cada vez hay más concienciación de que los saberes valen más que la cuantificación numérica. En el caso de URACCAN la calificación mínima para aprobar es 60 (sesenta) de una escala de cero a cien, preguntémosnos ahora el estudiante que aprobó con 60 (sesenta) cuánto sabe más que el que reprobó con 59 (cincuenta y nueve), es por eso que lo más importante es saber hacer y saber ser. Porcentualmente, el 58,6 % de los estudiantes afirman (frecuentemente y siempre) que tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado, el 6,9 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20,7 % considera que a veces y un 13,8 % de la muestra, considera que nunca.

A los estudiantes de la titulación de Biología les pedimos que leyera la siguiente afirmación “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27).

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.11: Está de acuerdo con esta afirmación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
En qué medida está de acuerdo con esta afirmación.	3,34	1,173	1	5

La media aritmética se ubica bastante a la derecha en la curva normal, con dispersión de la desviación típica de más de uno, pero significa que los estudiantes de la titulación de Biología están de acuerdo con la afirmación anterior. Porcentualmente, el 55,2 % de los estudiantes afirma estar de acuerdo (bastante y mucho), mientras un 27,6 % afirma no estar de acuerdo (poco y nada) y el 17,2 % está algo de acuerdo.

Gráfica 5.59: Ha sido evaluado por



Teniendo como eje motivador la afirmación antes citada les preguntamos si han sido evaluados tomando en cuenta esas aseveraciones que corresponden a los ítems 58, 59 y 60 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.12: Ha sido evaluado por

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Tomar decisiones argumentadas (ítem 58).	2,93	1,067	1	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Ensayar alternativas para resolver problemas complejos (ítem 59).	2,93	1,193	1	5
Por hacerlo en contextos de incertidumbre (ítem 60).	2,72	1,162	1	4

De manera general en los tres ítems hay dispersión por los valores de la desviación típica pero tomando como referencia el estadístico de tendencia central.

Para el ítem 58, nos induce a considerar que han sido evaluados por la toma de decisiones argumentadas las cuales se realizan con instrumentos de evaluación no memorísticos, el mismo resultado también nos refleja que debemos seguir trabajando en esa línea para que la evaluación sea parte esencial del aprendizaje. Porcentualmente, el 37,9 % de la muestra de estudiantes lo afirman (frecuentemente y siempre), han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas, el 24,1 % afirma que a veces, el 20,7 % lo percibe en la mitad de los casos, y el 13,8 % afirma que nunca.

De manera análoga, para el ítem 59, es favorable considerar que parte del proceso de evaluación es la solución a problemas que desarrollan competencias de análisis en nuestros futuros graduados. Porcentualmente, 37,9 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos, el 34,5 % afirma que a veces, un 20,7 % en la mitad de los casos y sólo un 6,9 % considera que nunca.

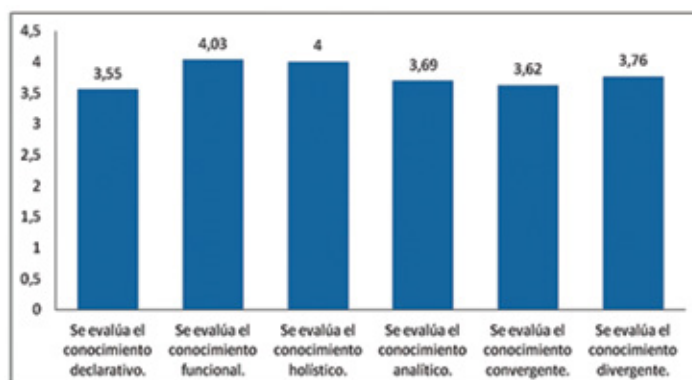
Aun teniendo elementos que superar, para el ítem 60, los estudiantes de esta titulación han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas para resolver problemas en contexto de incertidumbre en la que ponen de manifiesto sus saberes o competencias para salir adelante en las distintas situaciones que la vida profesional les demande. Porcentualmente, el 34,5 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por hacerlo en contextos de incertidumbre, el 20,7 % afirma que a veces, un 24,1 % en la mitad de los casos y un 20,7 % considera que nunca.

5.2.1.5.4. Qué se evalúa.

Respecto a qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 61 al 66 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.60: Qué se evalúa.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.13: Qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él (ítem 61).	3,55	1,021	1	5
Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción (ítem 62).	4,03	,778	2	5
Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado (ítem 63).	4,00	,926	2	5
Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales (ítem 64).	3,69	,930	2	5
Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única (ítem 65).	3,62	1,147	1	5
Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante (ítem 66).	3,76	,988	2	5

Para el ítem 61, existe cierto grado de dispersión, más la media aritmética es bastante favorable a que se evalúa el conocimiento declarativo, significa que los estudiantes reflexionan, hablan y/o escriben sobre lo que han aprendido. En materia de porcentaje, el 68,9 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él. El 17,2 % que lo percibe a veces, el 10,3 % la mitad de los casos y un 20,7 % considera que nunca.

Para el ítem 62, la media aritmética es muy favorable y la dispersión es menor de uno, lo que implica que existe bastante consenso en los estudiantes de la titulación de Biología de que se evalúa el conocimiento funcional. Porcentualmente, el 79,3 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción, el 3,4 % lo percibe a veces y el 17,2 % en la mitad de casos.

Para el ítem 63, De igual manera con menor dispersión y la media aritmética igualmente favorable con valor de cuatro, implica que se de manera general para los estudiantes de esta titulación la evaluación se realiza centrado en los aprendizajes. Porcentualmente, el 79,3 % afirma (frecuentemente y siempre), que se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado, el 10,3 % lo percibe a veces y un 10,3 % que lo percibe en la mitad de los casos.

Para el ítem 64, con una media de 3,69 la cual consideramos muy buena y una dispersión menor de uno, nos indica que hay una tendencia muy positiva a evaluar de manera sistemática y analítica. Porcentualmente, el 58,6 % afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el

conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales, el 10,3 % lo percibe a veces y en la mitad de casos se ubica un 31 %.

Para el ítem 65, la media nos da un valor de 3,62, a pesar que la dispersión en la desviación típica es mayor que uno, nos lleva a considerar que se realizan tareas de evaluación univocas. Porcentualmente, el 62 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única, el 17,2 % que lo perciben a veces y el 17,2 % lo considera en la mitad de los casos y sólo un 3,4 % que afirma que nunca.

Para el ítem 66, la media aritmética aún sigue siendo favorable con un 3,76 la dispersión menor que uno, implica que se hace una evaluación constructivista. Porcentualmente, el 72,4 % de los estudiantes que integran la muestra afirman (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante, el 17,2 % lo perciben a veces y un 10,3 % lo considera en la mitad de casos.

5.2.1.5.5. Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.

Respecto a las tareas de evaluación, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 67 al 79 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.61: Las tareas de evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.14: Las tareas de evaluación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida (ítem 67).	3,10	,976	1	4

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar (ítem 68).	3,41	,983	2	5
Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive (ítem 69).	3,48	,911	2	5
Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta (ítem 70).	3,59	,983	1	5
Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita) (ítem 71).	3,41	,907	2	5
Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias (ítem 72).	3,52	1,022	2	5
Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma (ítem 73).	3,86	,915	2	5
Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea (ítem 74).	4,10	,618	3	5
Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares) (ítem 75).	4,17	,658	3	5
Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores) (ítem 76).	4,21	,774	2	5
Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades) (ítem 77).	3,72	,702	2	5
Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados (ítem 78).	3,72	,841	2	5
Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre (ítem 79).	3,76	,872	2	5

Para el ítem 67, como se puede observar en la tabla 5.14 lo expresado por la media, nos refleja que existe una tendencia a que las tareas de evaluación propician en los estudiantes sus propias conclusiones en función de un aprendizaje reflexivo. Porcentualmente, el 43,3 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación promueven que el estudiante interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida, el 31 % lo percibe a veces, el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos, y el 3,4 % afirma que nunca.

Para el ítem 68, según los estadísticos, los estudiantes de la titulación de Biología perciben que las tareas de evaluación inducen a interpretar el conocimiento con espíritu crítico y justificar sus argumentaciones, consideramos que aún hay que hacer más esfuerzos por lograr una evaluación de este nivel. Porcentualmente, el 55,1 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación promueven que el estudiante interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar, el 24,1 % lo percibe a veces, el 20,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 69, de igual manera consideramos positivo que más de la mitad de los estudiantes de esta titulación perciben que las tareas de evaluación que realizan contribuyen a la

contextualización de la formación recibida, sin ánimos de ser reiterativos, este tipo de tareas deben de promoverse con más frecuencia hasta que se convierta una cultura de evaluación. Porcentualmente, el 55,1 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive, el 17,2 % lo percibe a veces, el 27,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 70, la media aritmética de 3,59 con una dispersión relativamente pequeña, nos resulta muy favorable e instamos a seguir fortaleciendo este tipo de tareas de evaluación que desarrollan la capacidad de juicio en los estudiantes. Porcentualmente, el 62,1 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta, el 10,3 % lo percibe a veces, el 24,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 71, valoramos digno de elogiar que la mayoría de los estudiantes de esta titulación consideran que las tareas de evaluación les permiten mantener su independencia de criterio. Porcentualmente, el 55,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita), el 20,7 % lo percibe a veces, el 24,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 72, la media aritmética de 3,52 nos induce a considerar que hay una tendencia en las tareas de evaluación a lograr que los estudiantes formulen sus propias hipótesis, lleguen a inferencias contrastando sus evidencias, podemos al mismo tiempo considerar que hay mucho que recorrer en este sentido. Porcentualmente, el 48,3 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación estimulan que el estudiante utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias, el 17,2 % lo percibe a veces, el 34,5 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 73, el 3,86 de la media con menor dispersión, inferimos favorablemente que las tareas de evaluación contribuyen a orientar la actuación de los estudiantes de esta titulación al interpretar su realidad utilizando lo aprendido. Porcentualmente, el 72,4 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación provocan que el estudiante utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma, en función de determinados criterios que sabe justificar, el 10,3 % lo percibe a veces, el 17,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 74, el valor de 4,10 de la muestra con la menor desviación estándar según la tabla 5.14, desarrolla una motivación y auténtico interés por las tareas de evaluación. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea, el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 75, el valor la media aritmética y la mínima dispersión de la desviación típica, nos reflejan que los estudiantes de la titulación de Biología perciben que las tareas de evaluación les permiten entablar un dialogo reflexivo y cooperación con sus compañeros. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares), el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 76, el valor más alto de la media aritmética 4,21 en este apartado con bajo valor en la dispersión, las tareas de evaluación permite a los estudiantes un dialogo reflexivo y colaboración entre estudiantes y profesores. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación provocan que el estudiante colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores), el 3,4 % lo percibe a veces, el 10,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 77, en base a los estadísticos de la tabla 5.14, podemos inferir que los resultados son favorables a que las tareas de evaluación permiten a los estudiantes de la titulación de Biología hacerse una autoevaluación y meta evaluación de sí mismos. Porcentualmente el 65,5 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades), el 3,4 % que lo percibe a veces, el 31 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 78, de la misma manera los estadísticos, tanto el de tendencia central como el de dispersión, nos llevan a considerar que los estudiantes perciben que las tareas de evaluación que se les aplican les permiten hacer atribuciones causales razonables sobre el porqué de sus resultados. Porcentualmente, el 75,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación provocan que el estudiante realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados, el 13,8 % que lo percibe a veces, el 10,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 79, la media aritmética es favorable y la poca dispersión, nos induce creer que las tareas de evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología les permiten tolerar la incertidumbre y controlar sus niveles de ansiedad. Porcentualmente, el 68,9 % de los estudiantes de nuestra la muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre, el 10,3 % que lo percibe a veces, el 20,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.1.5.6. La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos.

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 80 al 86 del cuestionario.

Gráfica 5.62: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos anteriormente.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.15: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos) (ítem 80).	4,24	,511	3	5
La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva) (ítem 81).	3,55	,870	2	5
El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas) (ítem 82).	3,59	,907	1	5
La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso) (ítem 83).	3,90	,772	2	5
Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance (ítem 84).	3,59	,946	1	5
Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes (ítem 85).	4,31	,981	2	5
Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta) (ítem 86).	4,38	,862	2	5

Para el ítem 80, la media aritmética es muy favorable con un valor de 4,24 y la dispersión es muy poca, lo que nos indica que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, provocando en los estudiantes de la titulación de Biología la relación de la nueva información con los conocimientos previos. Porcentualmente el 96,6 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, el 3,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 81, la media aritmética es favorable y la dispersión sigue siendo menor, lo que nos lleva a la conclusión que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como la metacognición, provocando en los estudiantes de la titulación de Biología el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. Porcentualmente, 51,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que la evaluación provoca que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como la metacognición, el 10,3 % que lo percibe a veces, el 37,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 82, la media aritmética es favorable y la poca dispersión, nos muestra que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado, provocando en los estudiantes de la titulación de Biología la activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas. Porcentualmente, el 62 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado, el 6,9 %

lo percibe a veces, el 27,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos, y un 3,4 % afirma que nunca.

Para el ítem 83, la media aritmética es bastante favorable y la dispersión sigue siendo poca, estos estadísticos nos muestran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, provocando en los estudiantes de la titulación de Biología el diseño y utilización de planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso. Porcentualmente, el 72,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, el 3,4 % lo percibe a veces y el 24,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 84, la media aritmética es favorable y la poca dispersión, nos muestra que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como llevar a cabo la desconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance. Porcentualmente, el 65,5 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante lleve a cabo la desconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance, el 10,3 % lo percibe a veces, el 20,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 3,4 % afirma que nunca.

Para el ítem 85, la media aritmética es muy favorable con un 4,31 y la poca dispersión, nos muestra que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos estimulando que el estudiante de la titulación de Biología aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) la evaluación induce que el estudiante aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes, el 6,9 % lo percibe a veces, el 6,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 86, la media aritmética es la más alta de este bloque de preguntas con un 4,38 y su dispersión es relativamente baja con valor de la desviación típica de ,862. Esto nos lleva a considerar que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos estimulando que el estudiante de la titulación de Biología actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos. Porcentualmente, el 82,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante actúe de manera razonable y honesta, el 6,9 % lo percibe a veces, el 10,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.1.5.7. Instrumentos de evaluación.

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 87 al 101 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.63: Instrumentos de evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.16: Instrumentos de evaluación:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación (ítem 87).	3,93	,961	2	5
El examen oral o escrito (ítem 88).	2,62	1,208	1	5
La realización de ejercicios algorítmicos (ítem 89).	2,79	,940	1	4
La solución de problemas complejos (ítem 90).	2,69	,930	1	4
El diagnóstico de un estudio de casos (ítem 91).	3,07	1,033	1	5
La realización de Proyectos (ítem 92).	3,00	1,035	2	5
La realización de trabajos interdisciplinarios (ítem 93).	3,14	,990	2	5
El cuaderno de campo (ítem 94).	3,00	1,309	1	5
La simulación de toma de decisiones (ítem 95).	3,03	1,267	1	5
La autoevaluación (ítem 96).	3,93	,923	2	5
La evaluación por pares (ítem 97).	3,07	1,280	1	5
Las Rúbricas (ítem 98)	3,17	1,256	1	5
El diario de aula (ítem 99).	3,21	1,207	1	5
El portafolio (ítem 100)	3,10	1,175	2	5
Póster y presentaciones (ítem 101)	3,45	1.242	1	5

Para el ítem 87, la media aritmética de 3,93 y su dispersión relativamente baja nos muestra que para la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología se les aplica una pluralidad de procedimientos e instrumentos. Porcentualmente, el 79,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, para la evaluación se utilizan una pluralidad de procedimientos e instrumentos, el 13,8 % lo percibe a veces, el 6,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los.

Para el ítem 88, la media aritmética de 2,62 la más baja de este bloque y su dispersión relativamente alta, nos induce a considerar que el examen oral o escrito es el instrumento menos utilizado para la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología. Porcentualmente, el 24,1 % de los estudiantes lo afirman que frecuentemente y siempre es utilizado, el 44,8 % lo percibe a veces, un 17,2 % que lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 13,8 % afirma que nunca.

Para el ítem 89, la media aritmética de 2,79 aún sigue siendo baja con una dispersión acercándose a uno, nos induce a considerar que la realización de ejercicios algorítmicos también es un instrumento que casi no se usa para la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología. Porcentualmente, el 27,6 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos, el 34,5 % lo percibe a veces, el 6,9 % nunca, sin embargo el 31 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 90, la media aritmética de 2,69 la que podemos considerar baja con una dispersión acercándose a uno, nos induce a considerar que la solución de problemas complejos es uno de los procedimientos de evaluación que debemos aplicar a los estudiantes de la titulación de Biología. Porcentualmente, el 24,1 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la solución de problemas complejos, el 41,4 % lo percibe a veces, el 6,9 % nunca, sin embargo el 27,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 91, la media aritmética de 3,07 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,033 nos induce a considerar que el diagnóstico de un estudio de casos se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, empero debemos aplicarlo con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 37,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el diagnóstico de un estudio de casos, el 31 % lo percibe a veces, el 3,4 % nunca, sin embargo el 27,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 92, la media aritmética de 3,00 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,035, nos induce a considerar que la realización de proyectos se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 37,9 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de proyectos, el 44,8 % lo percibe a veces, el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 93, la media aritmética de 3,14 es aceptable con una dispersión relativamente baja de ,990 nos induce a considerar que la realización de trabajos interdisciplinarios se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. el 41,4 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de trabajos interdisciplinarios, el 34,5 % lo percibe a veces, el 24,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 94, la media aritmética de 3,00 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,309 nos muestra que el cuaderno de campo se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 37,9 % de los estudiantes de nuestra muestra

consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el cuaderno de campo, el 51,7 % lo percibe a veces, el 3,4 % nunca, sin embargo el 6,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 95, la media aritmética de 3,03 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,267 nos induce a considerar que la simulación de toma de decisiones se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 44,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la simulación de toma de decisiones, el 41,4 % de los alumnos que integran la muestra lo percibe a veces, el 6,9 % nunca, sin embargo el 6,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 96, la media aritmética de 3,93 es buena con una dispersión relativamente baja de ,923 nos muestra los profesores practican la autoevaluación con los estudiantes de la titulación de Biología, experiencia que elogiamos y debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 68,9 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la autoevaluación, el 6,9 % lo percibe a veces, el 24,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 97, la media aritmética de 3,07 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,280, nos muestra que la evaluación por pares se aplica en los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 41,3 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la evaluación por pares, el 37,9 % lo percibe a veces, el 6,9 % nunca, sin embargo el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 98, la media aritmética de 3,17 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,256 nos muestra que se utilizan las rúbricas para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 44,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utilizan las Rúbricas, el 31 % lo percibe a veces, el 6,9 % nunca y el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 99, la media aritmética de 3,21 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,207 nos muestra que el diario de aula se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 44,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el diario de aula, el 34,5 lo percibe a veces, el 3,4 % nunca, sin embargo el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 100, la media aritmética de 3,10 es aceptable con una dispersión relativamente alta de 1,175, nos muestra que el portafolio se utiliza para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 44,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el portafolio, el 34,5 % lo percibe a veces, el 3,4 % nunca, sin embargo el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

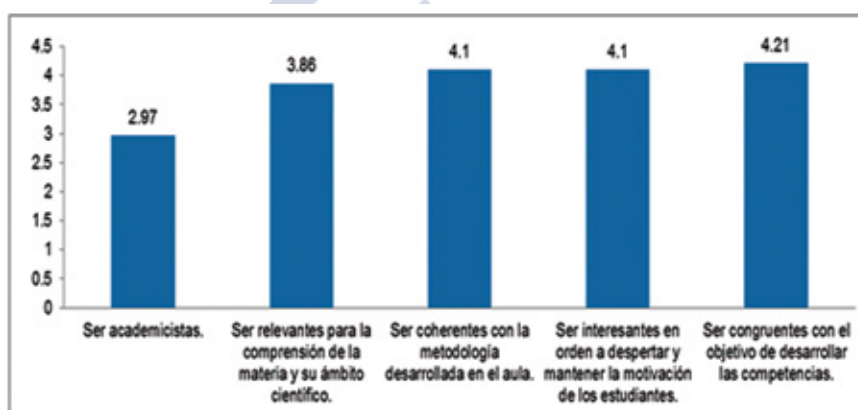
Para el ítem 101, la media aritmética de 3,45 es buena con una dispersión relativamente alta de 1,242 nos muestra que para la evaluación de los estudiantes de la titulación de Biología se utiliza el póster y representaciones, práctica que debemos realizar con más frecuencia para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 55,1 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utilizan póster y presentaciones, el 27,6 % lo percibe a veces, el 3,4 % nunca, sin embargo el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.1.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 102 al 106 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.64: Valoración global.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.17: Valoración global.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas) (ítem 102).	2,97	1,239	1	5
Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico (ítem 103).	3,86	,915	2	5
Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes (ítem 104).	4,10	,817	2	5
Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula (ítem 105).	4,10	,817	2	5
Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias (ítem 106).	4,21	,675	3	5

Para el ítem 102, la media aritmética en este ítem de 2,97 es bastante baja con una dispersión de 1,239 la cual podemos considerar bastante alta, nos muestra que la valoración global sobre

la práctica de la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología es poco academicista, es decir las tareas de evaluación tienen sentido y dejan de ser simple y llanos instrumentos para la consecución de externas metas académicas para formar parte del aprendizaje para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 44,8 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, la evaluación se caracteriza por ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas), el 27,6 % lo percibe a veces, el 13,8 % nunca, sin embargo el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 103, la media aritmética en este ítem de 3,86 es muy buena con una dispersión de ,915 la cual podemos considerar relativamente baja, nos muestra que la valoración global sobre la práctica de la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología se caracteriza por ser relevante para la comprensión de la materia y su ámbito científico para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 72,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico, el 10,3 % de lo percibe a veces y el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 104, la media aritmética en este ítem de 4,10 es sobresaliente con una dispersión de ,817 la cual podemos considerar relativamente baja, nos muestra que la valoración global sobre la práctica de la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología se caracterizan por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 79,3 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes, el 3,4 % lo percibe a veces y el 17,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 105, la media aritmética en este ítem de 4,10 es sobresaliente con una dispersión de ,817 la cual podemos considerar relativamente baja, nos muestra que la valoración global sobre la práctica de la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología se caracterizan por ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula para el desarrollo de las competencias. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula, el 6,9 % lo percibe a veces y el 6,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 106, la media aritmética en este ítem de 4,21 es sobresaliente la más alta de este bloque con una dispersión de ,675 la cual es muy baja, nos muestra que la valoración global sobre la práctica de la evaluación a los estudiantes de la titulación de Biología se caracterizan por Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias. Porcentualmente, el 86,2 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias, el 13,8 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

A manera de colofón sobre la experiencia de evaluación de los estudiantes para la titulación de Biología, de manera general se aproxima a una muy buena práctica que se caracteriza por ser coherente con la metodología desarrollada en el aula, congruente al objetivo de desarrollar las competencias. Estos resultados positivos son dignos de elogiar, debe continuar desarrollándose y fortaleciendo para alcanzar que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje y lograr las competencias en nuestros alumnos y de esta manera nuestros graduados y Alma mater sean de la calidad que demandamos.

5.2.2. Ciencias de la educación con mención en Español

5.2.2.1. Respetto de los conocimientos

1. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	7,1	71,4	21,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	7,1	14,3	0,0	64,3	14,3
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	14,3	78,6	7,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	7,1	71,4	21,4

1. El 92,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 21,4 % mucho.

2. El 78,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 21,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco, y 7,1 % nada.

3. El 85,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 7,1 % mucho.

4. El 92,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 21,4 % mucho.

2. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	28,6	42,9	28,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	28,6	35,7	28,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	28,6	71,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	21,4	35,7	42,9

1. El 71,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante y 28,6 % mucho.

2. El 64,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante, y 28,6 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 71,4 % mucho.

4. El 78,6 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante, y 43,9 % mucho.

3. El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	21,4	28,6	42,9	7,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	7,1	14,3	35,7	28,6	14,3
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	21,4	14,3	64,3	0,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	14,3	21,4	50,0	14,3

1. El 50,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante y 7,1 % mucho.

El 21,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 21,4 % poco.

2. El 42,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 21,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco y 7,1 % nada.

3. El 64,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante.

El 21,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 21,4 % poco.

4. El 64,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

4. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	14,3	0,0	35,7	50,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	14,3	57,1	21,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	7,1	0,0	57,1	35,7

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	0,0	42,9	50,0

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante y 50,0 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

2. El 78,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 92,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 35,7 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 50,0 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

5. El conocimiento del desarrollo histórico de la realidad multicultural de la Costa Caribe y del país.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	14,3	50,0	35,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	7,1	64,3	21,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	7,1	0,0	64,3	28,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	0,0	42,9	50,0

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 35,7 % mucho.

2. El 85,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 92,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 28,6 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 50,0 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

6. El conocimiento de la problemática del bilingüismo e interculturalidad.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,1	0,0	85,7	7,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	14,3	64,3	14,3
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	7,1	7,1	71,4	14,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	0,0	78,6	14,3

1. El 92,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 85,7 % bastante y 7,1 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

2. El 78,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 85,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

7. El conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	14,3	28,6	35,7	21,4

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
2. Diría que es una característica de sus profesores.	14,3	0,0	28,6	35,7	21,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,3	28,6	42,9	14,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	21,4	28,6	28,6	21,4

1. El 57,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante y 21,4 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

2. El 57,1 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,3 % nada.

3. El 57,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,4 % poco.

4. El 50,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 21,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 21,4 % poco.

8. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,1	7,1	71,4	14,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	14,3	71,4	7,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	7,1	0,0	78,6	14,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	7,1	71,4	14,3

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

2. El 78,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 7,1 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 92,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

4. El 85,7 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 14,3 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

9. El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	14,3	50,0	35,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	21,4	28,6	42,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 35,7 % mucho.

2. El 71,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 42,9 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 85,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 42,9 % mucho.

4. El 85,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 42,9 % mucho.

10. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	42,9	57,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	14,3	28,6	57,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	42,9	57,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante y 57,1 % mucho.
2. El 85,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 57,1 % mucho.
3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 57,1 % mucho.
4. El 100,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 42,9 % mucho.

5.2.2.1.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

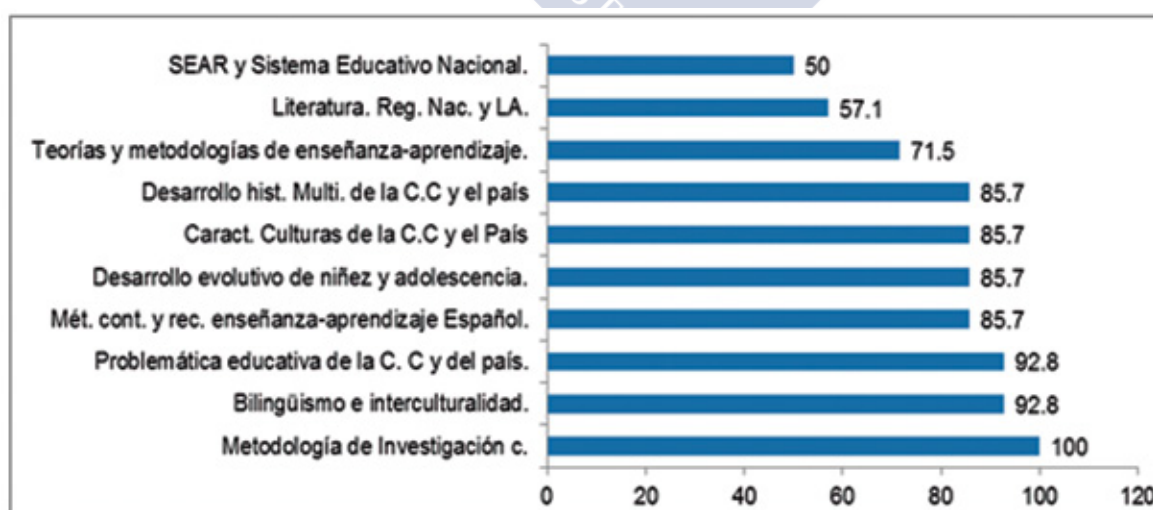
Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos desarrollados, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica siguiente nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.65: Se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de metodología de la investigación científica, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 100 % que afirma positivamente.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el menor porcentaje 50 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

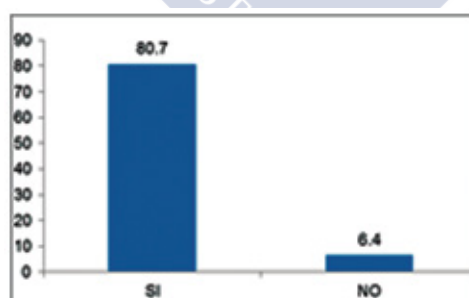
Gráfica 5.66: Menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.66 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en español, con menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Como podemos observar hay una falta de conocimiento del (SEAR) y unas voces discrepantes relativas a resaltar los % que aparecen en negativo.

Gráfica 5.67: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la peor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.68: Es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.68 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en español, sobre si es una característica de sus profesores.

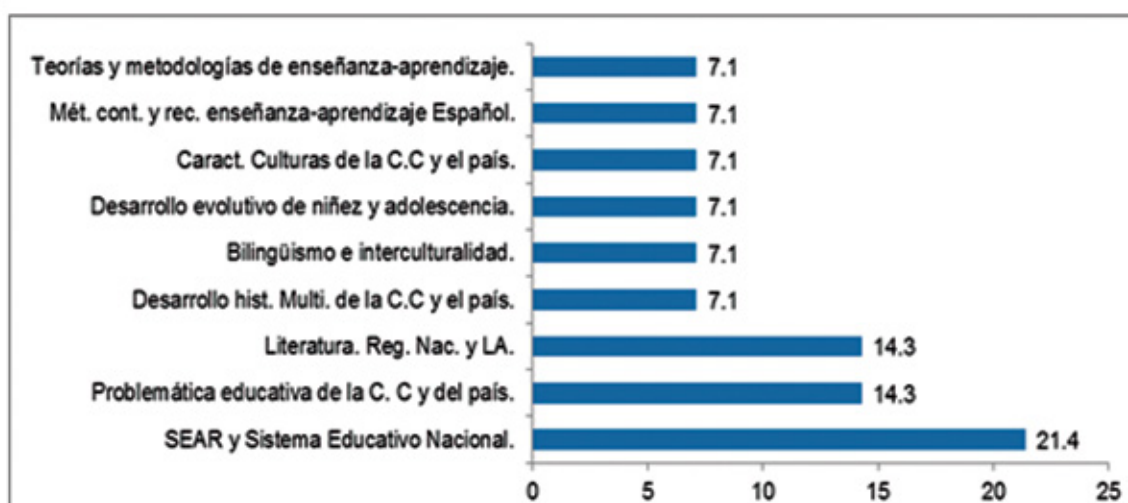
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de metodología de la investigación científica es la que más es una característica de sus profesores con un 85,7 % que afirma positivamente.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el menor porcentaje 42,9 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Elementos a superar.

Gráfica 5.69: Menor valoración sobre si es una característica de sus profesores.

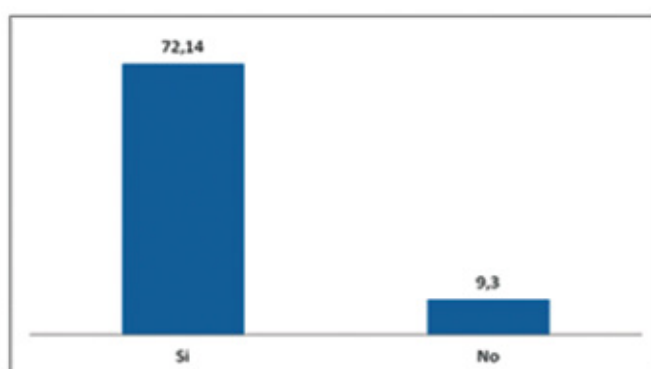


La gráfica 5.69 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el mayor porcentaje 21,4 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

- Seis de las competencias relacionadas a los conocimientos es que logran un 7,1 % que se afirma negativamente que una característica de los profesores.

Gráfica 5.70: Resume si es una característica de sus profesores.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que sus profesores poseen los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

Gráfica 5.71: Ha desarrollado esos conocimientos.



En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos al desarrollo de los conocimientos, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.71 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes han estos conocimientos.

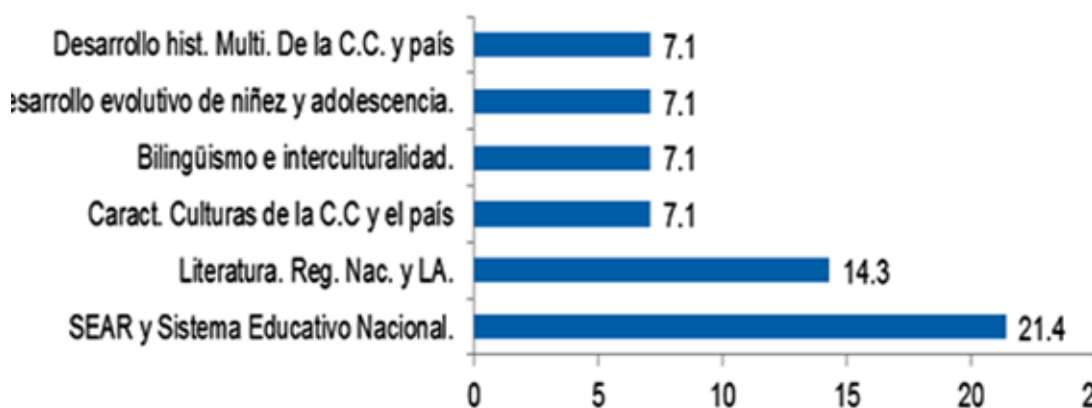
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber desarrollado el conocimiento metodología de la investigación científica; y el conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje, es 100 %.
- El conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el menor porcentaje con un 57,2 % y 64,2 % respectivamente que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Elementos a superar.

Gráfica 5.72: Menor Valoración sobre si ha desarrollado esos conocimientos.

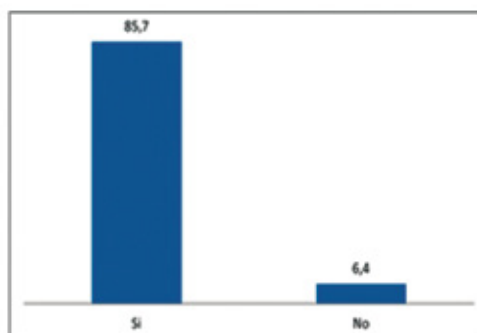


La gráfica 5.72 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, menos valoradas sobre si han desarrollado esos conocimientos:

El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el mayor porcentaje 21,4 % que afirma negativamente haberlo desarrollado.

En un 7,1 %, cuatro competencias relacionadas a los conocimientos se afirman desfavorablemente haberla desarrollado.

Gráfica 5.73: Resume si ha desarrollado esos conocimientos.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional, Sistema Educativo Nacional; y el conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.74 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Gráfica 5.74: Se ha evaluado esos conocimientos.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

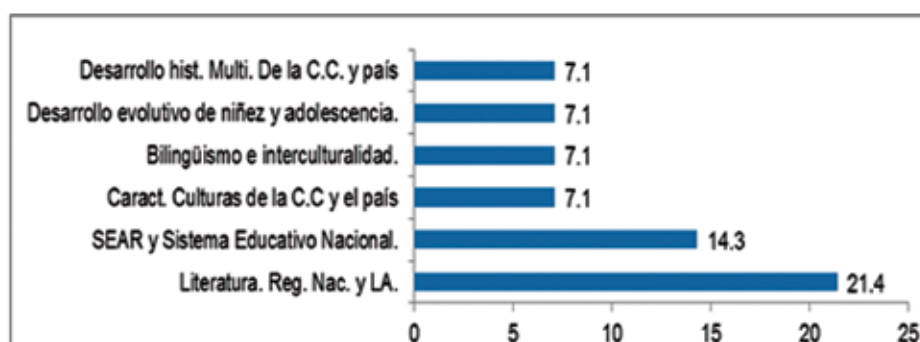
- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 100 % es el conocimiento de metodología de la investigación científica.

- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es el conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana, con un 50 %.

Elementos a superar.

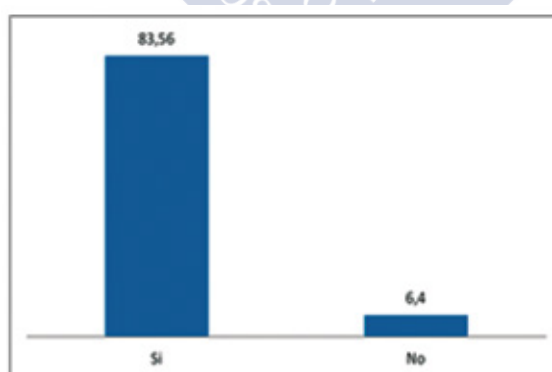
La gráfica 5.75 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado esos conocimientos.

Gráfica 5.75: No se ha evaluado esos conocimientos.



- El conocimiento de literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana, se ubica en el mayor porcentaje 21,4 %; y el el conocimiento del Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional con un 14,3 % que afirman negativamente que se ha evaluado.
- En un 7,1 %, cuatro competencias relacionadas a los conocimientos se afirman negativamente que se ha evaluado.

Gráfica 5.76: Resume si se ha evaluado esos conocimientos.

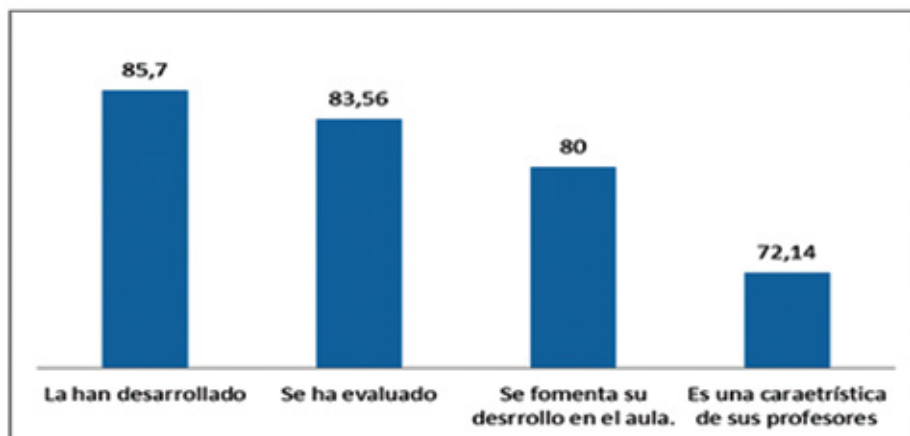


Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han evaluado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autónomo Regional y el conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.

Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman positivamente, la gráfica 5.76 que nos muestra de manera general que:

- El 80 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 72,14 % afirma que es una característica de sus profesores.
- El 85,7 % afirma que ha desarrollado esos conocimientos.
- El 83,56 % afirma que han evaluado esos conocimientos.

Gráfica 5.77: Se afirma positivamente los conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman negativamente, la gráfica 5.77 que nos muestra de manera general que:

- El 9,3 % afirma negativamente que es una característica de sus profesores esos conocimientos.
- El 6,4 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, los han desarrollado y evaluado esos conocimientos.

5.2.2.2. Respetto de las capacidades

11. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	7,1	35,7	57,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	7,1	50,0	42,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	7,1	50,0	42,9

1. El 92,8 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante y 57,1 % mucho.

2. El 85,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 42,9 % mucho.

3. El 92,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 42,9 % mucho.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 42,9 % mucho.

12. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,1	14,3	71,4	7,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	7,1	7,1	7,1	71,4	7,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	21,4	0,0	71,4	7,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	14,3	7,1	57,1	21,4

1. El 78,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 7,1 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

2. El 78,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 7,1 % mucho.

El 14,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco y 7,2 % nada.

3. El 78,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 7,1 % mucho.

El 21,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 21,4 % poco.

4. El 78,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 51,7 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

13. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	14,3	14,3	35,7	35,7

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
2. Diría que es una característica de sus profesores.	7,1	7,1	21,4	28,6	35,7
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,3	21,4	42,9	21,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	14,3	14,3	42,9	28,6

1. El 71,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante y 35,7 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

2. El 64,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 35,7 % mucho.

El 14,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco y 7,1 % nada.

3. El 64,3 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 21,4 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

4. El 71,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 28,6 % mucho.

El 14,3 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,3 % poco.

14. La capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	7,1	78,6	14,3
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	7,1	57,1	35,7
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	0,0	85,7	14,3

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante y 42,9 % mucho.

2. El 92,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 14,3 % mucho.

3. El 92,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 35,7 % mucho.

4. El 100,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 85,7 % bastante, y 14,3 % mucho.

15. La capacidad de realizar análisis literario básico.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	14,3	57,1	28,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	21,4	50,0	28,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	14,3	71,4	14,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	7,1	78,6	14,3

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante y 28,6 % mucho.

2. El 78,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 28,6 % mucho.

3. El 85,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 14,3 % mucho.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 14,3 % mucho.

16. La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 50,0 % mucho.

2. El 100,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 42,9 % mucho.

3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 42,9 % mucho.

4. El 100,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 50,0 % mucho.

17. La capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	7,1	57,1	35,7
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	7,1	50,0	42,9

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante y 42,9 % mucho.

2. El 92,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 35,7 % mucho.

3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante y 42,9 % mucho.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 42,9 % mucho.

18. La capacidad de trabajar en equipos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	35,7	64,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	0,0	42,9	57,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	35,7	64,3
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	7,1	28,6	64,3

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante y 64,3 % mucho.

2. El 100,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 57,1 % mucho.

3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 35,7 % bastante, y 64,3 % mucho.

4. El 92,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 28,6 % bastante, y 64,3 % mucho.

5.2.2.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.78: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.78 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

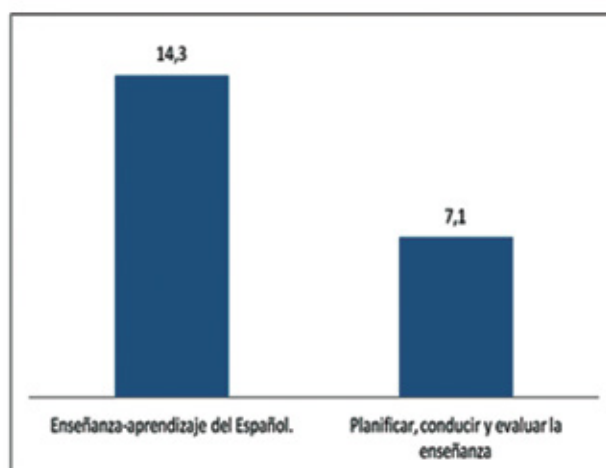
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes; La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica, la capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos; y la capacidad de trabajar en equipos, son las que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 100 % que afirma positivamente.
- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubica en el menor porcentaje 50 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Elementos a superar.

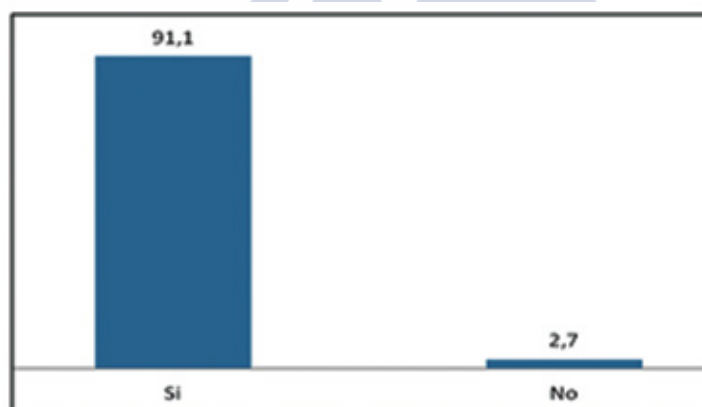
La gráfica 5.79 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.79: No se fomenta su desarrollo en el aula.



Sólo dos capacidades que escasamente se fomenta su desarrollo en el aula, la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes en un 14,3 % y la capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea con un 7,1 %.

Gráfica 5.80: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estas capacidades.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos las peores valoraciones son la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes; y la capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.81: Si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.81 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si es una característica de sus profesores.

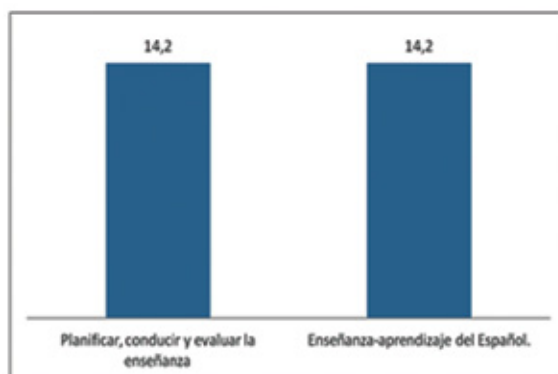
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica; y la capacidad de trabajar en equipos., es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 100 %.
- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubica en el menor porcentaje 64 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Elementos a superar.

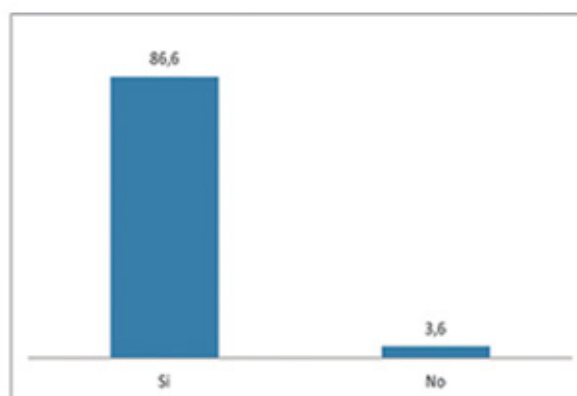
Gráfica 5.82: No es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.82 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubica en el mayor porcentaje 14,2 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Gráfica 5.83: Resume si es una característica de sus profesores.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es, la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

Gráfica 5.84: Han desarrollado esas capacidades.



En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas capacidades, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.84 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

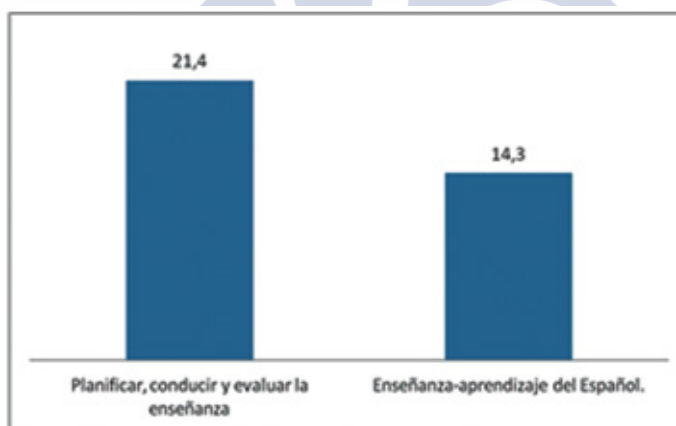
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber desarrollado, la capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica, la capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos; y la capacidad de trabajar en equipos, se afirma positivamente que las han desarrollado en un 100 %.
- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubica en el menor porcentaje con un 64,3 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Elementos a superar.

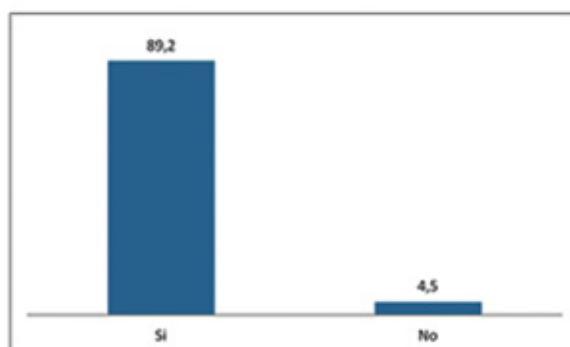
Gráfica 5.85: Menor Valoración sobre si han desarrollado esas capacidades.



La gráfica 5.85 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, con menor valoración sobre si han desarrollado esas competencias.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubican en el mayor porcentaje 21,4 % y 14,3 % respectivamente que afirma negativamente haberlas desarrollado.

Gráfica 5.86: Resume si ha desarrollado esas capacidades.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.87: Se han evaluado esas capacidades.



La gráfica 5.87 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

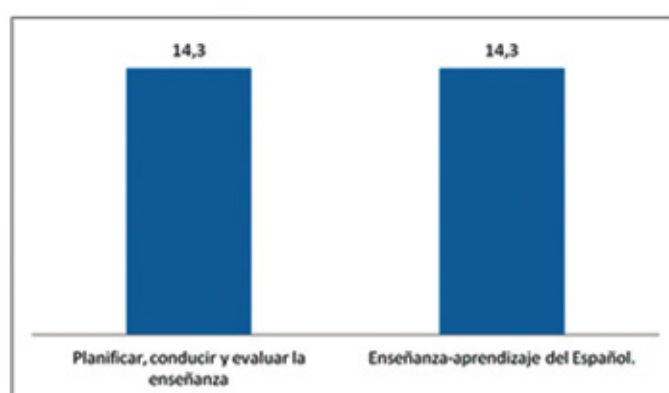
- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 100 % es la capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes; y la capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica.

- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, con un 71,15 %

Elementos a superar.

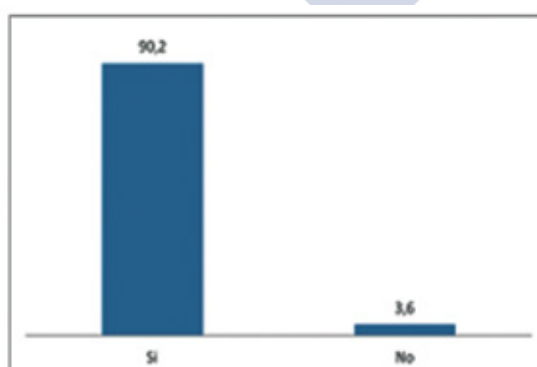
La gráfica 5.88 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

Gráfica 5.88: Menor valoración sobre si se han evaluados esas capacidades.



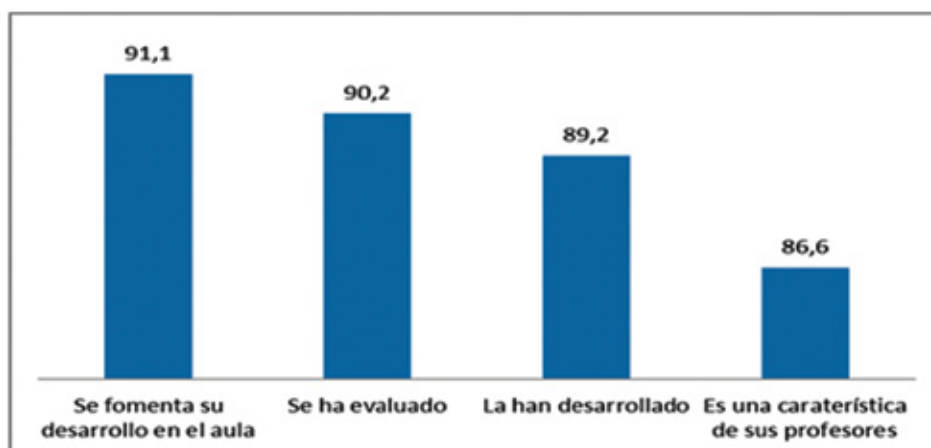
- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, se ubican en el mayor porcentaje 14,3 % que afirma negativamente de que se ha evaluado.

Gráfica 5.89: Resumen si se han evaluado esas capacidades.

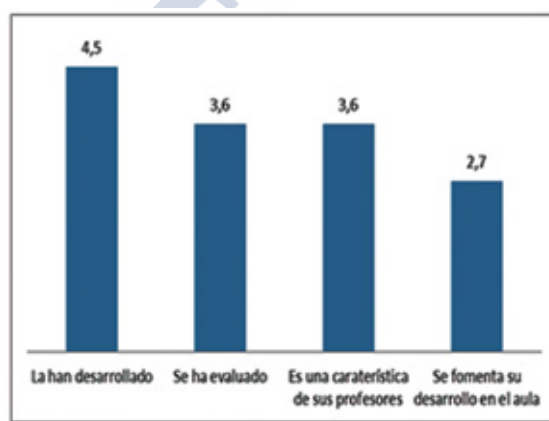


Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han sido evaluadas esas capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.

Gráfica 5.90: Se afirma positivamente si las capacidades.



Gráfica 5.91: Menor valoración sobre si las capacidades.



Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman positivamente, la gráfica 5.90 que nos muestra de manera general que:

- El 91,1 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 90,2 % afirma positivamente que han evaluado esas capacidades.
- El 89,2 % afirma positivamente que ha desarrollado esas capacidades.
- El 86,6 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores.

Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman negativamente, la gráfica 5.91 que nos muestra de manera general que:

- El 4,5 % afirma negativamente que han desarrollado esas capacidades.
- El 3,6 % afirma negativamente que se ha evaluado y es una característica sus profesores esas capacidades.
- El 2,7 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula de esas capacidades.

5.2.2.3. Respetto de las actitudes

19. Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	14,3	64,3	21,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	28,6	57,1	14,3
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	21,4	71,4	7,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	21,4	64,3	14,3

1. El 85,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante y 21,4 % mucho.

2. El 71,4 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 14,3 % mucho.

3. El 78,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante, y 7,1 % mucho.

4. El 78,6 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 14,3 % mucho.

20. Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	21,4	50,0	28,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	14,3	50,0	28,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	21,4	57,1	21,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	28,6	57,1	14,3

1. El 78,6 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 28,6 % mucho.

2. El 78,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 28,6 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 78,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 21,4 % mucho.

4. El 71,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 14,3 % mucho.

21. Una actitud favorable con la defensa del medio ambiente.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,1	7,1	50,0	35,7
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	7,1	21,4	42,9	28,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	7,1	57,1	28,6

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante y 42,9 % mucho.

2. El 85,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 35,7 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

3. El 71,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 28,6 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

4. El 85,7 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 28,6 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

22. Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	0,0	71,4	28,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	7,1	42,9	50,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	7,1	64,3	28,6
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	0,0	78,6	21,4

1. El 100,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 71,4 % bastante y 28,6 % mucho.

2. El 92,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante, y 50,0 % mucho.

3. El 92,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 28,6 % mucho.

4. El 100,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 78,6 % bastante, y 21,4 % mucho.

23. Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,1	0,0	42,9	50,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	7,1	64,3	28,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	0,0	57,1	42,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,1	0,0	57,1	35,7

1. El 92,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 42,9 % bastante y 50,0 % mucho.

2. El 92,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 64,3 % bastante, y 28,6 % mucho.

3. El 100,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 42,9 % mucho.

4. El 92,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 57,1 % bastante, y 35,7 % mucho.

El 7,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,1 % poco.

5.2.2.3.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes

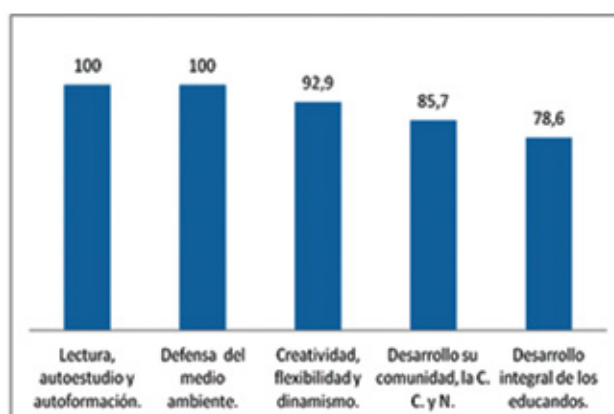
A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.92: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica siguiente nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 100 % que afirma positivamente.
- Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, se ubica en el menor porcentaje 78,6 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Elementos a superar.

No hay puntuaciones negativas.

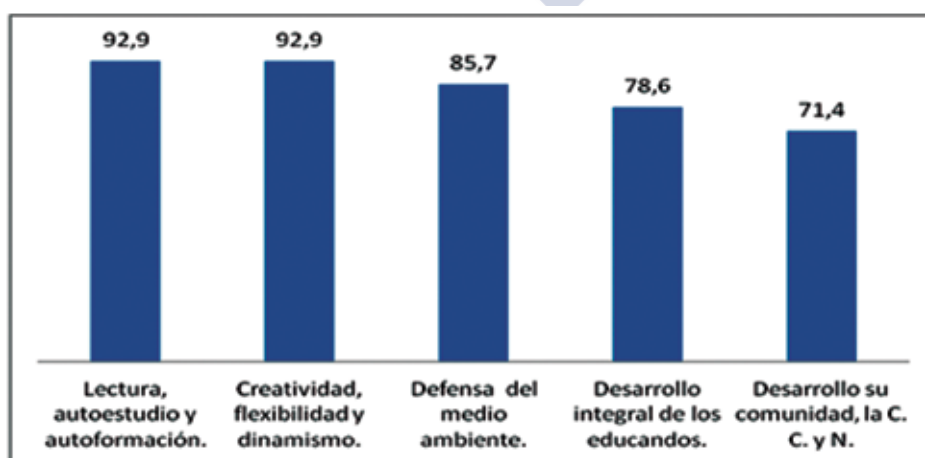
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es sobre una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.93: Es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.93 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si es una característica de sus profesores.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

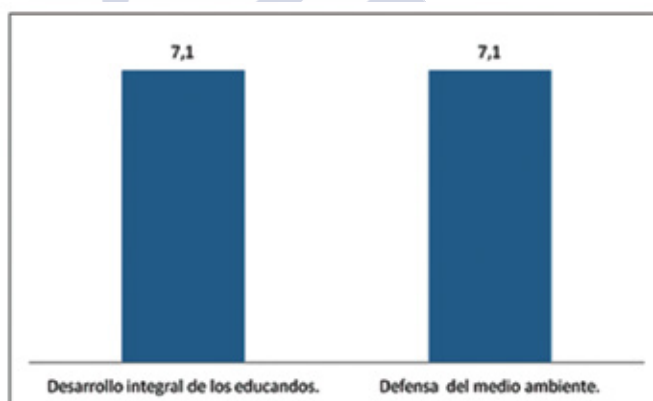
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 92,9 %.

- El porcentaje más bajo que afirma positivamente es una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, el 71,4 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Elementos a superar.

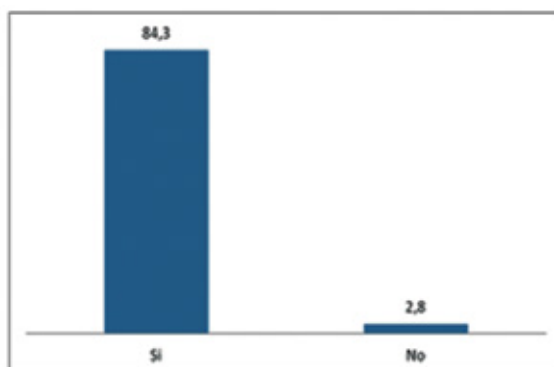
Gráfica 5.94: Menor valoración si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.94 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- Únicamente, una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos; y una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, se ubican en el porcentaje de 7,1 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Gráfica 5.95: Resume si es una característica de sus profesores.



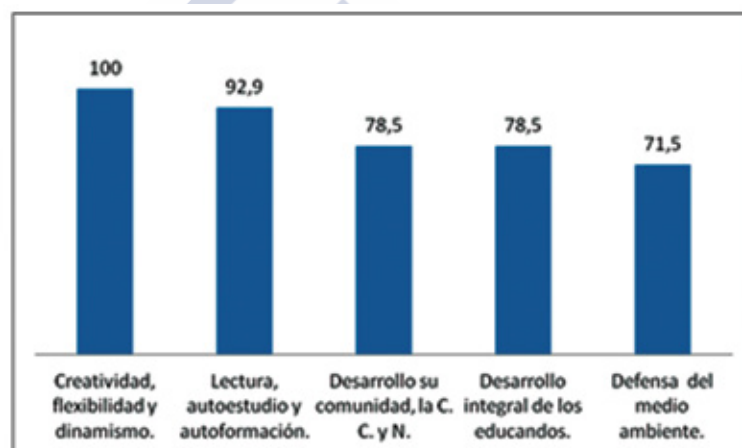
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, pero que aun así es positiva dado que obtiene un 71,4 %.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas actitudes, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.96: Han desarrollado esas actitudes.



La gráfica 5.96 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

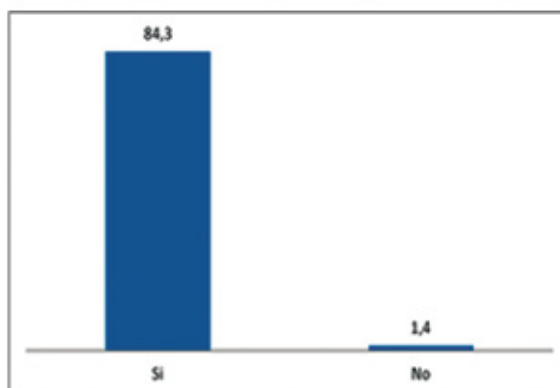
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, es 100 %.
- Una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, se ubica en el menor porcentaje con un 71,5 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas. No hay puntuaciones negativas que destacar, sólo una actitud favorable con la defensa del medio ambiente ostenta un 7,1 % en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esas competencias.

Gráfica 5.97: Resume si han desarrollado esas actitudes.



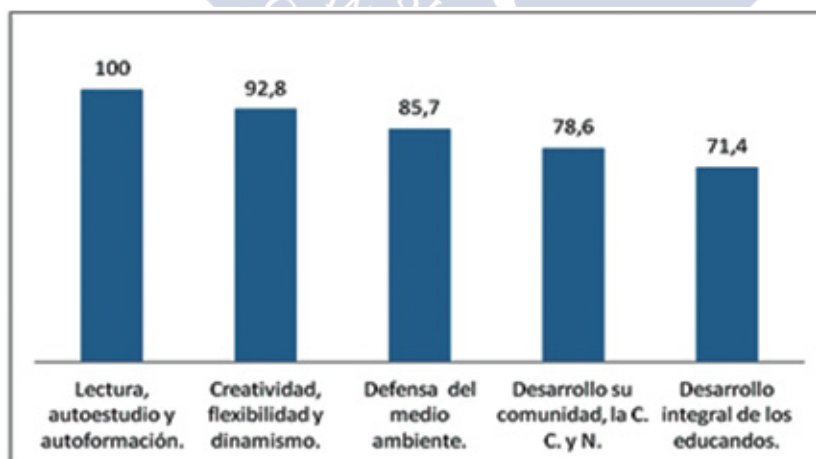
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, pero que aun así es positiva dado que obtiene un 71,5 %.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.98: Se han evaluado esas actitudes.



La gráfica 5.98 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

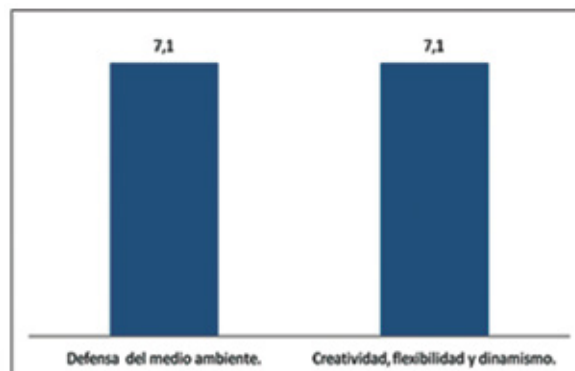
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 100 % es Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, con un 71,4 %.

Elementos a superar.

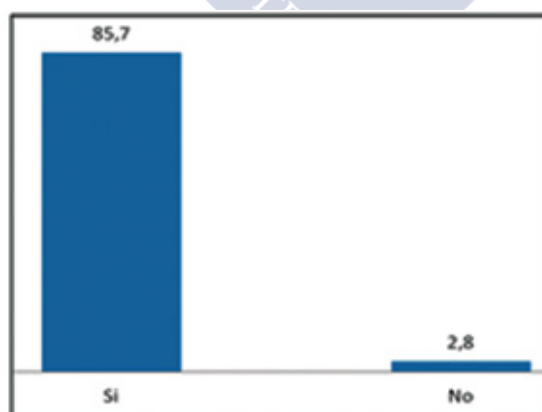
Gráfica 5.99: Menor valoración sobre si se han evaluados esas actitudes.



La gráfica 5.99 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en español, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

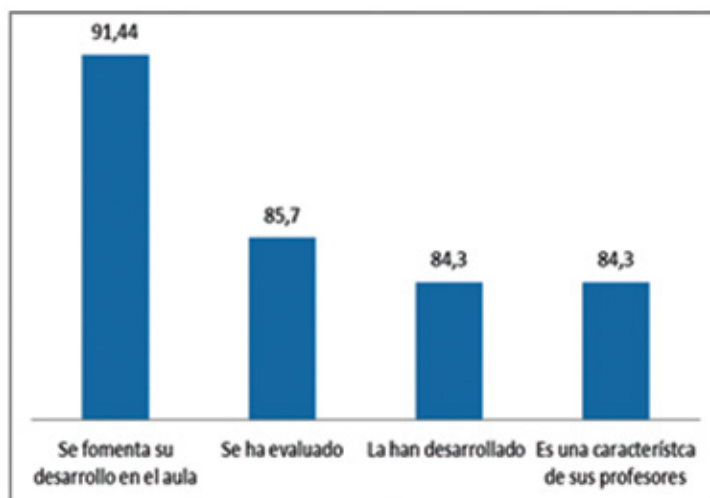
- Una actitud favorable con la defensa del medio ambiente; y Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, se ubica en el mayor porcentaje 7,1 % que afirma negativamente que se ha evaluado, y aún sigue siendo mínimo.

Gráfica 5.100: Resume si se ha evaluado esas actitudes.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que se han evaluadas esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

Gráfica 5.101: Se afirma positivamente las actitudes.



Concluimos este apartado sobre las actitudes que se afirman positivamente, la gráfica 5.101 que nos muestra de manera general que:

- El 91,4 % afirma positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula.
- El 85,7 % afirma positivamente que han evaluado esas actitudes.
- El 84,3 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores y que ha desarrollado estas actitudes.

Las actitudes menos valoradas son muy insignificantes, como han sido reflejadas en las gráficas (5.98, 5.99 y 5.100).

5.2.2.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Español

En este apartado presentamos los datos relativos a la percepción que tienen los estudiantes respecto al modo como han sido tratados los valores en su proceso de formación. Organizamos la información de acuerdo con el formato del cuestionario:

5.2.2.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?

Tabla 5. 18: Información Recibida sobre los valores.

Valores	Ha recibido Información	
	Si %	No %
Sobre la valoración de la identidad cultural y lingüística.	100,0	0,0
Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.	100,0	0,0
Sobre la valoración de la responsabilidad.	100,0	0,0
Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.	100,0	0,0
Sobre la valoración de ser crítico y autocritico.	100,0	0,0

Valores	Ha recibido Información	
Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.	100,0	0,0
Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.	100,0	0,0
Sobre la valoración del fomento y práctica la ética profesional.	100,0	0,0

5.2.2.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?

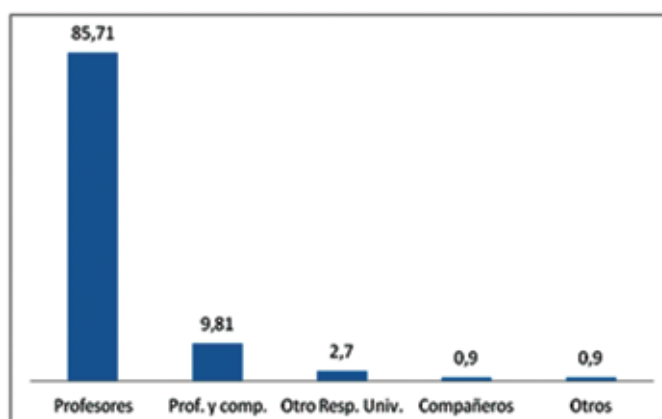
La siguiente tabla nos informa en porcentajes (%) sobre quiénes son los informantes claves para cada una de los valores.

Tabla 5.19: Informantes claves sobre los valores.

Valores	Profesores	Compañeros	Otro Resp. Univ.	Otros	Prof. y comp.
Identidad étnica y cultural	85,7	0,0	7,1	0,0	7,1
El respeto a la diversidad cultural	92,9	0,0	0,0	0,0	7,1
La responsabilidad	85,7	0,0	0,0	0,0	14,3
Buenas relaciones humanas	78,6	0,0	0,0	7,1	14,3
Ser crítico y autocrítico	85,7	0,0	0,0	0,0	14,3
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	85,7	7,1	0,0	0,0	7,1
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	71,4	0,0	14,3	0,0	14,3
El fomento y práctica de la ética profesional	100	0,0	0,0	0,0	0,0

De manera general la siguiente gráfica, nos muestra el resumen porcentual de quienes son los informantes claves de la información recibida respecto a los valores.

Gráfica 5.102: Informantes claves.



El principal informantes clave sobre los valores para los estudiantes que integran la muestra son los profesores con un 85,71 %, en segundo lugar se ubican los profesores y compañeros.

5.2.2.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

La tabla siguiente nos muestra un resumen de porcentajes de los estudiantes que han sido informados sobre dichas competencias, los que no poseen información y la valoración que les merece la información recibida.

Tabla 5.20: Valor le dan los estudiantes a la información recibida.

Valores	Bastante Profunda	Intermedia	Superficial	Sin Información
Identidad étnica y cultural	78,6	14,3	7,1	0,0
El respeto a la diversidad cultural	71,4	14,3	14,3	0,0
La responsabilidad	64,3	35,7	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas	85,7	14,3	0,0	7,1
Ser crítico y autocrítico	42,9	50	0,0	7,1
Defensa de los derechos humanos y autónomos	64,3	28,6	7,1	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	85,7	14,3	0,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	78,6	21,4		0,0

En la gráfica 5.103, podemos describirnos porcentualmente la valoración bastante profunda que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

- El mayor porcentaje de valoración bastante profunda la obtiene la valoración de las buenas relaciones humanas con un 85,7 %.
- El menor porcentaje de valoración bastante profunda es la valoración de ser crítico y autocrítico con 42,9 %.

Gráfica 5.103: Valoración Bastante profunda de la información recibida.



La gráfica 5.104, se resume porcentualmente la valoración intermedia que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las nueve competencias referidas a los valores.

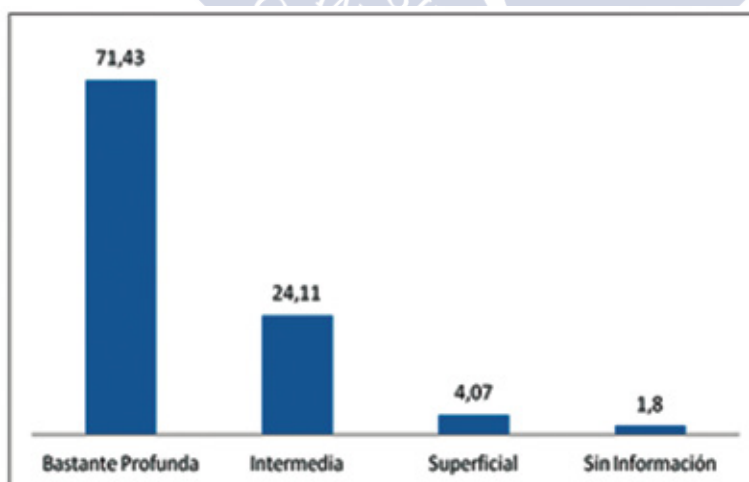
- El mayor porcentaje de valoración intermedia la obtiene es la valoración de ser crítico y autocrítico con un 50 %.
- El menor porcentaje de valoración intermedia es la valoración del respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y las niñas, con 42,9 %.

Gráfica 5.104: Valoración Intermedia de la información recibida.



De manera general en la gráfica 5.105, se resume porcentualmente el valor que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las nueve competencias referidas a los valores.

Gráfica 5.105: Valoración de la información recibida.



5.2.2.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?

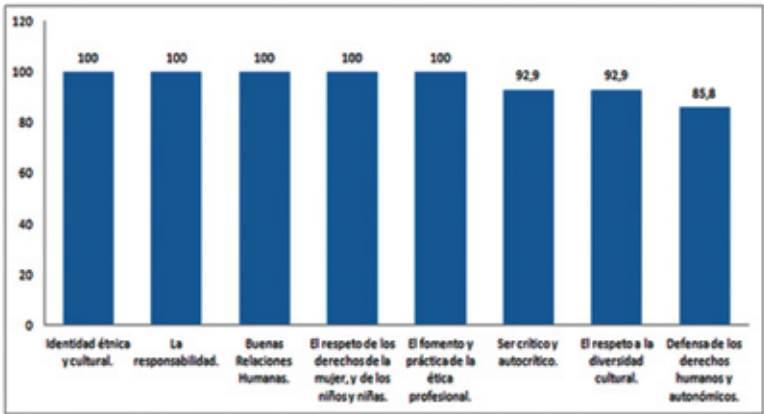
El valor que le reconocen los estudiantes de esta titulación a esta competencia lo resumimos en la tabla 5.21

Tabla 5.21. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?

Valores	Muy Importante %	Importante %	Poco Importante %	Apenas Importante %	Nada Importante %
Identidad étnica y cultural.	64,3	35,7	0,0	0,0	0,0
El respeto a la diversidad cultural.	50	42,9	7,1	0,0	0,0
La responsabilidad.	64,3	35,7	0,0	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas.	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0
Ser crítico y autocrítico.	50	42,9	7,1	0,0	0,0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos.	42,9	42,9	7,1	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas.	78,6	21,4	0,0	0,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional.	71,4	28,6	0,0	0,0	0,0

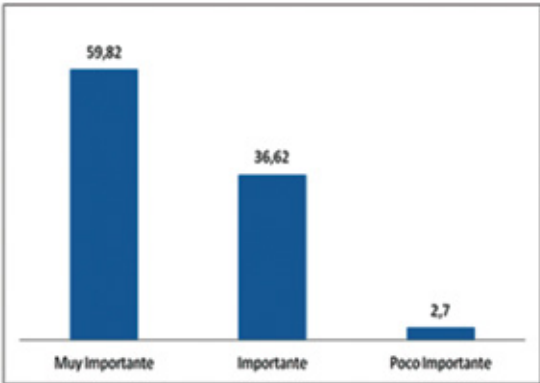
Es interesante conocer cuáles en la perspectiva de los estudiantes, los valores que para ellos tienen mayor importancia, la gráfica 5.106 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

Gráfica 5.106: Nivel de importancia que le reconocen a los valores.



El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (importante y muy importante), con un 100 % es sobre la valoración de la Identidad étnica y cultural, la valoración del la responsabilidad, la valoración de las buenas relaciones humanas, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas y la valoración del fomento y práctica la ética profesional.

Gráfica 5.107: Importancia que le reconocen a los valores.



El porcentaje más bajo con la consideración (importante y muy importante), es sobre la valoración de ser crítico y autocrítico, con un 85 %.

De manera general la gráfica 5.107 muestra el resumen de los nueve valores que para ellos tienen mayor importancia.

En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran (importante y muy importante).

5.2.2.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?

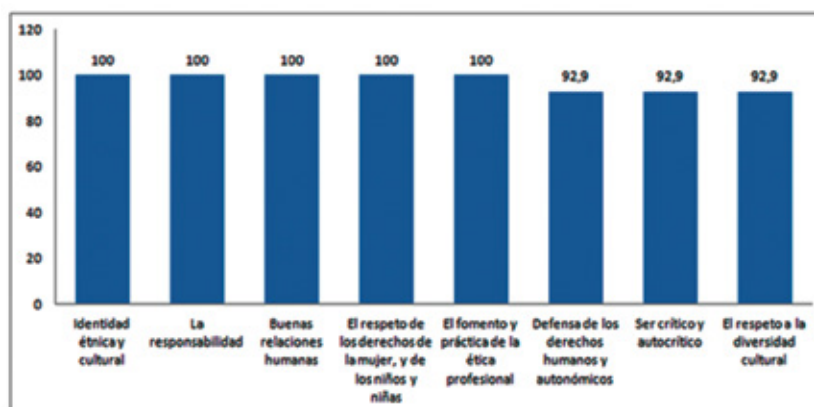
La siguiente tabla nos resume el grado satisfacción de los estudiantes de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Español.

Tabla 5.22: Grado de satisfacción.

Valores	Muy Satisfecho %	Satisfecho %	Poco satisfecho %	Apenas Satisfecho %	Nada satisfecho %
Identidad étnica y cultural	57,1	42,9	0,0	0,0	0,0
El respeto a la diversidad cultural	50	42,9	7,1	0,0	0,0
La responsabilidad	64,3	35,7	0,0	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas	64,3	35,7	0,0	0,0	0,0
Ser crítico y autocrítico	42,9	50	7,1	0,0	0,0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	57,1	35,7	7,1	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	71,4	28,6	0,0	0,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	78,6	21,4	0,0	0,0	0,0

Nos ha parecido oportuno conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes los valores que para ellos tienen mayor satisfacción, el grafico 5.108 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

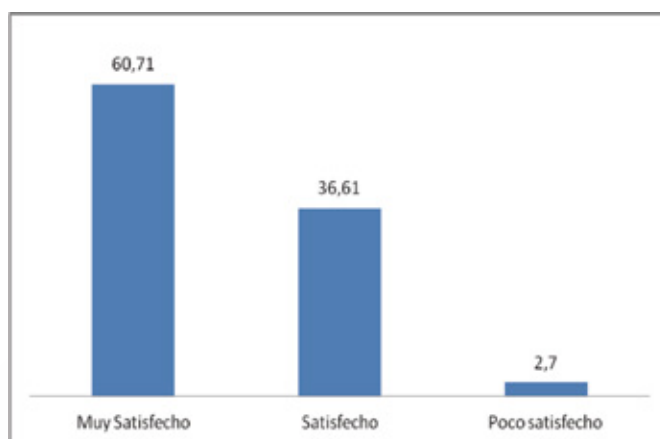
Gráfica 5.108: Grado de satisfacción por cada valor.



El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (satisfecho y muy satisfecho), con un 100 % es valoración de la identidad cultural y lingüística, valoración de la responsabilidad, la valoración de las buenas relaciones humanas, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas y la valoración del fomento y práctica la ética profesional.

El porcentaje más bajo con la consideración (satisfecho y muy satisfecho), es la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos, la valoración de ser crítico y autocritico y la valoración del respeto de la diversidad cultural, con un 92,9 %.

Gráfica 5.109: Grado de satisfacción.



De manera general la gráfica 5.109 nos muestra los porcentajes del grado de satisfacción de las competencias referidas a los valores.

En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman estar satisfechos con la información recibida.

El 60,71 % expresa sentirse muy satisfecho, el 36,63 % satisfecho y poco satisfecho 2,7 %.

5.2.2.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?

De manera similar, que los conocimientos, las capacidades y las actitudes, también indagamos si esto se ha evaluado en lo que para cada uno de los casos lo resumimos en la siguiente tabla 5.22

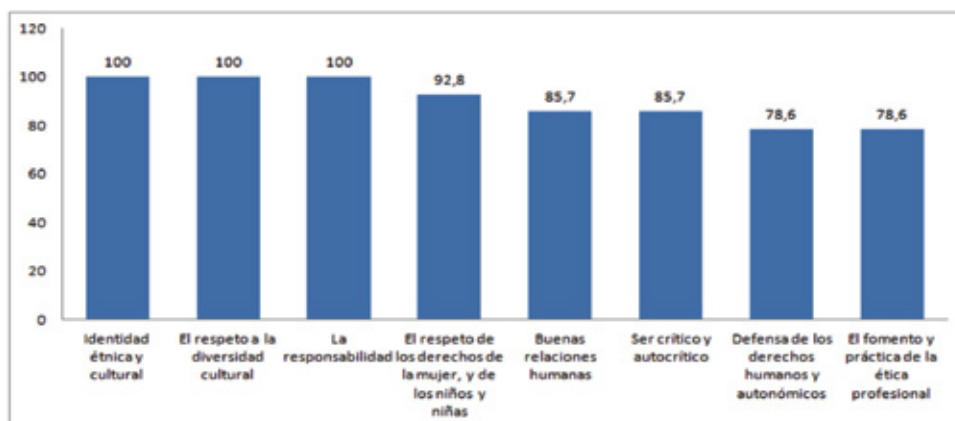
Tabla 5.23: Diría que se han evaluado los valores.

Valores	Mucho %	Bastante %	Algo %	Poco %	Nada %
Identidad étnica y cultural	21,4	78,6	0,0	0,0	0,0
El respeto a la diversidad cultural	28,6	71,4	0,0	0,0	0,0
La responsabilidad	28,6	71,4	0,0	0,0	0,0
Buenas relaciones humanas	28,6	57,1	7,1	7,1	0,0
Ser crítico y autocrítico	35,7	50	14,3	0,0	0,0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	28,6	50	21,4	0,0	0,0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	35,7	57,1	7,1	0,0	0,0
El fomento y práctica de la ética profesional	50	28,6	21,4	0,0	0,0

La gráfica 5.110 resume los porcentajes acerca de que valores han sido más evaluados.

El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran se ha evaluado, con un 100 % es la valoración de la identidad étnica y cultural; la valoración del respeto de la diversidad cultural y la valoración de la responsabilidad.

Gráfica 5.110: Se han evaluado.

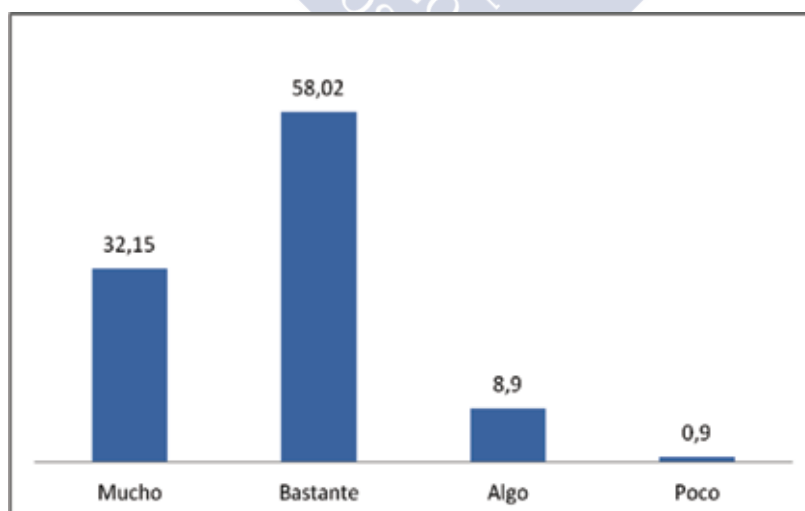


El porcentaje más bajo que consideran se ha evaluado, es la valoración del fomento y práctica la ética profesional, con un 78,6 %.

De manera general la gráfica 5.111 resume los porcentajes promedio acerca de si se han evaluado las competencias referidas a los valores.

- El 90,17 % considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 58,02 % bastante, y 32,15 % mucho.
- El 8,9 lo considera algo y el 0,9% poco.

Gráfica 5.111: Se han evaluado los valores.



En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman que se han evaluado los valores.

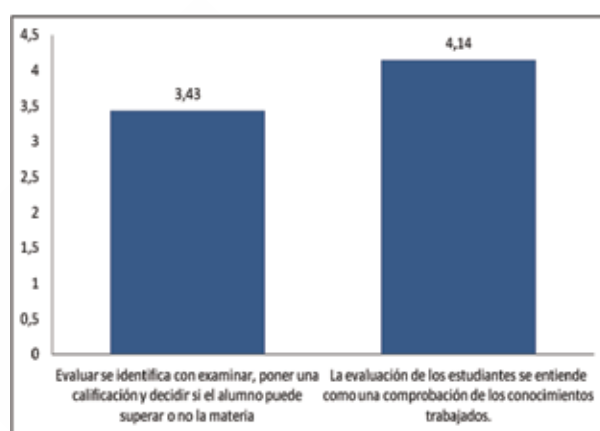
5.2.2.5. La experiencia de evaluación de los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Español

Con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que han vivido los estudiantes, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), le pedimos que respondieran a las siguientes preguntas, las cuales reproducimos a continuación ubicando los porcentajes obtenidos.

5.2.2.5.1. Qué se entiende por evaluación

Respecto a qué se entiende por evaluación identificamos dos ítems que lo abordan; se trata del 40 y 45 del cuestionario.

Gráfica 5.112: Qué se entiende por evaluación.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.24: Estadísticos descriptivos, ¿qué se entiende por evaluación?

	Media	Desviación típica	mínimo	máximo
Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia (ítem 40).	3,43	1,399	1	5
La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados (ítem 45).	4,14	0,864	2	5

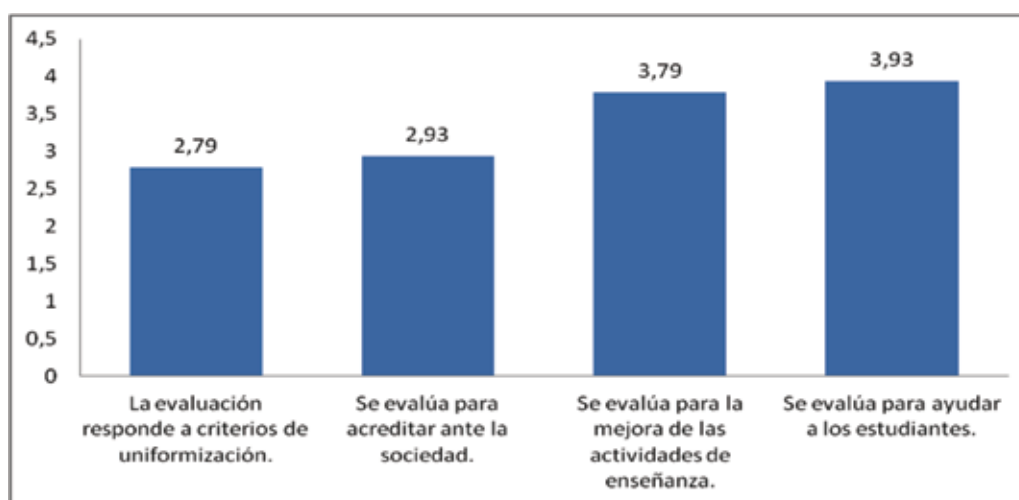
Para el ítem 40, la media aritmética la podemos considerar bastante alta de la misma manera su dispersión con el valor de la desviación típica, esto nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español entienden la evaluación como examinar, asignar una calificación para decidir si el alumno puede superar o no la materia. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia, el 7,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 14,3 % afirma que a veces y el 14,3 % considera que nunca.

Para el ítem 45, con un valor alto de la media y su dispersión relativamente baja, nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español entienden la evaluación como una comprobación de los conocimientos trabajados. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que evaluar se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados, el 7,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 7,1 % afirma que a veces.

5.2.2.5.2. Para qué se evalúa

Respecto a para qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 41, 42, 43 y 44 del cuestionario. Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.113: Para qué se evalúa.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.25: Para qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes (ítem 41).	2,79	1,477	1	5
Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia (ítem 42).	2,93	1,492	1	5
Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza (ítem 43).	3,79	1,188	2	5
Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje (ítem 44).	3,93	,730	2	5

Para el ítem 41, el valor de la media se sitúa bastante a la izquierda con bastante dispersión, esto nos induce a considerar que los estudiantes de la titulación de Español no están muy de acuerdo que la evaluación responda a criterios de uniformización y clasificación en función de

los resultados de los exámenes. Porcentualmente, el 35,7 %, de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre), la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes, el 21,4 % lo percibe en la mitad de los casos, el 14,3 de alumnos que responden a veces perciben esta posibilidad y un 28,6 % lo consideran nunca.

Para el ítem 42, el valor de la media sigue siendo bajo con un 2,93 y su dispersión alta 1,492, implica entonces que los estudiantes de esta titulación consideran que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia. Porcentualmente, el 35,7 % de los estudiantes percibe (frecuentemente y siempre) que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia, el 21,4 % de alumnos responden en la mitad de los casos, el 21,4 % a veces, y un 21,4 % considera que nunca.

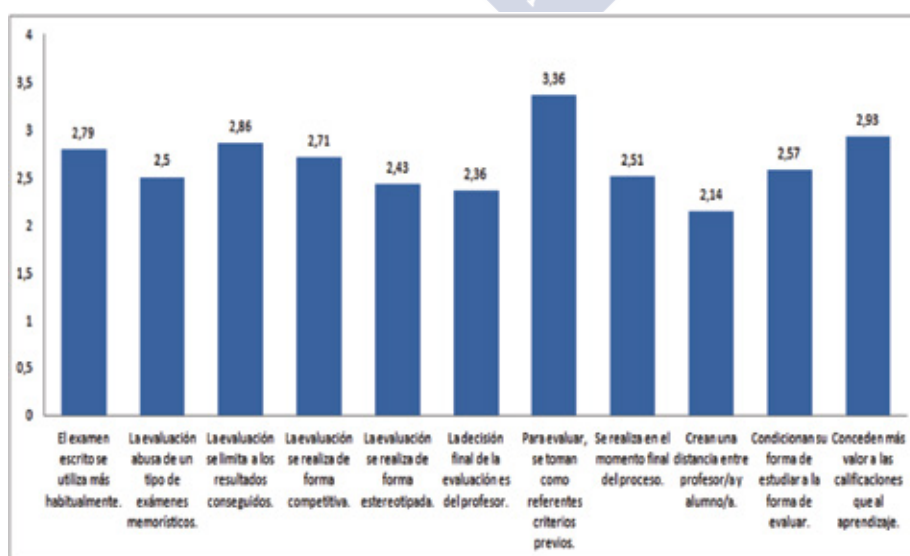
Para el ítem 43, la media aritmética se sitúa a la derecha con un valor de 3,79 nos muestra que la percepción de los estudiantes de la titulación de Español es que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza, el 14,3 % en la mitad de los casos y el 21,4 % considera que a veces.

Para el ítem 44, la percepción de los estudiantes de la titulación de Español según la media aritmética la cual es favorable la evaluación ayuda a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes afirma que frecuentemente y siempre se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje, el 7,1 % en la mitad de los casos; el 7,1 % afirma que nunca.

5.2.2.5.3 Cómo se evalúa.

Respecto a cómo se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 46 al 56 del cuestionario.

Gráfica 5.114: Cómo se evalúa.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.26: Cómo se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente (ítem 46).	2,79	1,477	1	5
La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases (ítem 47).	2,50	1,454	1	5
La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...) (ítem 48).	2,86	1,351	1	5
La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes) (ítem 49).	2,71	1,383	1	5
La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación) (ítem 50).	2,43	1,342	1	5
El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos (ítem 51).	2,36	1,646	1	5
Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante (ítem 52).	3,36	1,151	1	5
Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo (ítem 53).	2,51	1,555	1	5
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a (ítem 54).	2,14	1,406	1	5
Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (ítem 55).	2,57	1,284	1	5
Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado (ítem 56).	2,93	1,439	1	5

Para el ítem 46, según el valor de la media aritmética 2,79 y una alta dispersión de 1,477 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Español, el examen escrito no sigue siendo el instrumento de recogida de información más utilizado. Porcentualmente, el 42,9 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que el examen escrito, sigue siendo el instrumento

de recogida de información que se utiliza más habitualmente, el 35,7 % considera que a veces y un 21,4 % lo considera nunca.

Para el ítem 47, la experiencia de evaluación de los estudiantes de la titulación de Español, según el valor de la media aritmética y su alta dispersión de acuerdo a la desviación típica, no se abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases. Práctica que se debe fortalecer para que la evaluación sea parte del proceso de adquisición de competencias. Porcentualmente, el 35,7 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases, el 7,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 21,4 % considera que a veces y un 35,7 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 48, los estadísticos, la media aritmética con valor de 2,86 y la desviación típica con valor de 1,351, nos muestran que los estudiantes de la titulación de Español, no afirman que la evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...), implica que hay cierta práctica de la evaluación constructivista que promueve el aprendizaje y la adquisición de competencias. Porcentualmente, el 42,8 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados, el 14,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 21,4 % considera que a veces y un 21,4 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 49, de la misma manera los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética muy bajo de 2,71 y la dispersión de la desviación típica con 1,383 nos muestra que la evaluación no se realiza de forma competitiva entre estudiantes para alcanzar un promedio por encima de sus compañeros a costa de lo que sea- en este caso no se aplica la famosa frase de Maquiavelo “el fin justifica los medios”. Esto nos induce a considerar que la práctica de la evaluación de los estudiantes de la titulación de Español se aplica la autoevaluación y coevaluación. Porcentualmente, el 28,6 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza de forma competitiva entre estudiantes, el 21,4 % lo percibe en la mitad de los casos, el 28,6 % considera que a veces y un 21,4 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 50, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética muy bajo de 2,43 y la dispersión de la desviación típica con 1,342 nos muestra que la evaluación no se realiza de forma estereotipada en la que cada profesor repite su propia pauta de actuación. Esto nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación de los estudiantes de la titulación de Español los profesores la realizan de forma original. Porcentualmente, el 28,5 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza de forma estereotipada, el 7,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 35,7 % considera que a veces y un 28,6 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 51, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética muy bajo de 2,36 y la dispersión de la desviación típica con 1,646 nos muestra que el profesor no es el único responsable de la decisión final de la evaluación. Esto nos induce a considerar que la práctica de la evaluación de la titulación de Español profesores y alumnos llegan a consenso sobre la misma. Porcentualmente, el 42,8 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, el 57,1 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 52, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,36 y la dispersión de la desviación típica con 1,151 nos muestra que hay posición dividida a considerar que para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante. Esto nos induce a considerar que la práctica de la evaluación para la titulación de Español se hacen esfuerzos para lograr un aprendizaje auto dirigido con un escenario basado en el respeto a la personalidad del estudiante, libertad de expresión y disponibilidad de la información, la responsabilidad mutua en la definición de las metas. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que sus profesores para evaluar, toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante, el 28,6 % lo percibe en la mitad de los casos, el 14,3 % considera que a veces y un 7,1 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 53, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,51 y la dispersión de la desviación típica con 1,555 nos muestra que la evaluación para la titulación de Español, no se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo. Lo cual nos induce a considerar que la práctica de la evaluación para esta titulación en alguna medida es parte del proceso formativo, promocionando su racionalidad integrada a su autonomía, a su responsabilidad y a su sensibilidad ética y estética. Porcentualmente, el 35,7 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) la evaluación se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo; sin embargo, no todos se muestran de acuerdo con esta opinión, el 7,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 21,4 % considera que a veces y un 35,7 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 54, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,93 y la dispersión de la desviación típica con 1,406 nos muestra que la evaluación para la titulación de Español, las actividades de evaluación no crean una distancia entre profesor/a y alumno/a. Lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación existe una interacción dialéctica entre estudiantes y profesores, entre el presente y el futuro, la teoría y la práctica. Porcentualmente, el 21,4 % de los estudiantes afirma que (frecuentemente y siempre) las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a, el 14,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 14,3 % considera que a veces y un 50 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 55, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,57 y la dispersión de la desviación típica con 1,284 nos muestra que la evaluación para la titulación de Español, los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación existe una interacción dialéctica entre estudiantes y profesores, entre el presente y el futuro, la teoría y la práctica. Porcentualmente, el 28,5 % de la muestra considera (frecuentemente y siempre) los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor, el 14,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 35,7 % considera que a veces y un 21,4 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 56, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,93 y la dispersión de la desviación típica con 1,439 nos muestra que en base a la experiencia de evaluación para la titulación de Español, tanto la sociedad en general como los propios alumnos no conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado; lo cual nos induce a considerar que para esta titulación la riqueza de la evaluación no tiene otro anfitrión y auspicio que el aprendizaje, puesto que la misión andragógica de ésta es la formación del estudiante. Porcentualmente, el 42,9 % de los estudiantes afirman (frecuentemente y siempre) que tanto la sociedad en general

como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado, el 14,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 21,4 % considera que a veces y un 21,4 % de la muestra, considera que nunca.

A los estudiantes que integran nuestra muestra de la titulación de Español, les pedimos que leyeran la siguiente afirmación “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27).

A propósito de ella, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.27: Está de acuerdo con esta afirmación.

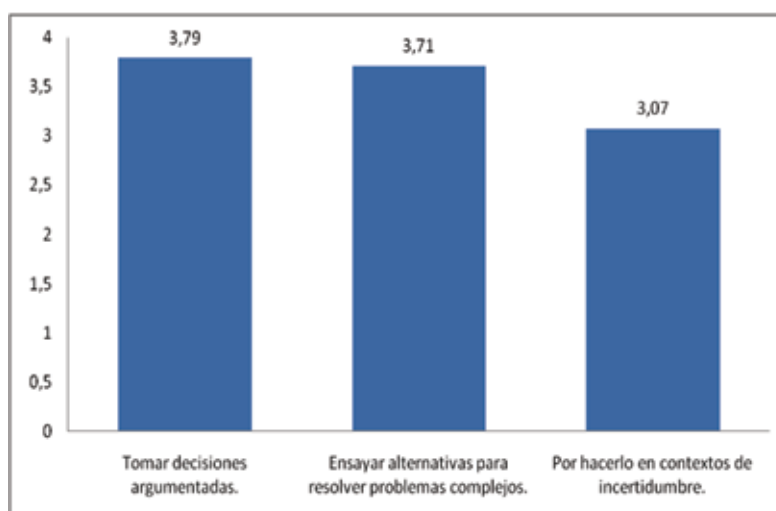
	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
En qué medida está de acuerdo con esta afirmación (ítem 57).	4,00	,961	1	5

Para el ítem 57, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,00 y la poca dispersión de la desviación típica ,961 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, están muy de acuerdo con la afirmación del profesor Trillo; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación existe una interacción dialéctica entre el ser y el deber ser, la existencia y la esencia, entre el sujeto y las expectativas sociales. Porcentualmente, el 92,8 % de los estudiantes afirma estar de acuerdo (bastante y mucho) y un 7,1 % afirma en nada estar de acuerdo.

Teniendo como eje motivador la afirmación antes citada les preguntamos si han sido evaluados tomado en cuenta esas aseveraciones que corresponden a los ítems 58, 59 y 60 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.115: Ha sido evaluado por



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.28: Ha sido evaluado por.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Tomar decisiones argumentadas (ítem 58).	3,79	,893	1	5
Ensayar alternativas para resolver problemas complejos (ítem 59).	3,71	1,139	1	5
Por hacerlo en contextos de incertidumbre (ítem 60).	3,07	,917	1	4

Para el ítem 58, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,79 y la poca dispersión de la desviación típica ,893 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación los profesores dan más importancia a la comprensión, el razonamiento y las percepciones que a la memorización. Porcentualmente, el 85,7 % de la muestra de estudiantes lo afirman (frecuentemente y siempre), han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas, el 7,1 % afirma que a veces y el 7,1 % afirma que nunca.

Para el ítem 59, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,71 y la poca dispersión de la desviación típica 1,139 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación los profesores están favoreciendo la capacidad de comprender, de usar evidencias para sacar conclusiones, de plantear preguntas importantes y de interpretar el propio razonamiento. Porcentualmente, el 71,4 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos, el 14,3 % afirma que a veces, un 7,1 % en la mitad de los casos y sólo un 7,1 % considera que nunca.

Para el ítem 60, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,07 y la poca dispersión de la desviación típica ,917 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que han sido evaluados resolviendo casos en contextos de incertidumbre; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación para esta titulación los profesores están primando plasmar el pensamiento por escrito; la comprensión conceptual, reflexionar metacognitivamente, y corregir sobre la marcha. Porcentualmente, el 35,7 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por hacerlo en contextos de incertidumbre, el 42,9 % afirma que a veces, un 14,3 % en la mitad de los casos y un 7,1 % considera que nunca.

5.2.2.5.4 ¿Qué se evalúa?

Respecto a qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 61 al 66 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.29: ¿Qué se evalúa?

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él (ítem 61).	2,86	1,167	2	5
Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción (ítem 62).	3,43	1,016	2	5
Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado (ítem 63).	3,64	1,008	2	5
Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales (ítem 64).	3,71	,914	2	5
Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única (ítem 65).	3,43	1,342	1	5
Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante (ítem 66).	3,50	,941	2	5

Para el ítem 61, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,86 y la dispersión de la desviación típica 1,167 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que poco se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él; nos motiva a sugerir que debemos insistir por diversos medios, utilizando diversas estrategias y procedimientos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, así los alumnos tenderán a seguir aprendiendo de esta forma y sean capaces reconocer y valorar la utilidad de aprender comprendiendo. Porcentualmente, el 28,6 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él. El 14,3 % afirma que a veces y un 57,1 % que lo percibe en la mitad de los casos.

Para el ítem 62, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,46 y la dispersión de la desviación típica 1,016 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción. Porcentualmente, el 50,3 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción, el 28,6 % lo percibe en la mitad de casos y el 21,4 % a veces.

Para el ítem 63, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,64 y la dispersión de la desviación típica 1,008 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado. Porcentualmente, el 79,3 % afirma (frecuentemente y siempre), que se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado, el 21,4 % afirma que a veces y un 7,1 % lo percibe lo percibe en la mitad de los casos.

Para el ítem 64, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,71 y la dispersión de la desviación típica ,914 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales. Porcentualmente, el 57,1 % afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales, el 7,1 % afirma que a veces y un 35,7 % lo percibe en la mitad de casos.

Para el ítem 65, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,43 y la dispersión de la desviación típica 1,342 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única, el 28,6 % que lo perciben a veces y un 7,1 % que afirma que nunca.

Para el ítem 66, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica ,941 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, afirman que se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes que integran la muestra afirman (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante, el 14,3 % lo perciben a veces y un 35,7 % lo considera en la mitad de casos.

5.2.2.5.5 Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.

Respecto a las tareas de evaluación, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 67 al 79 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Gráfica 5.117: Las tareas de evaluación.

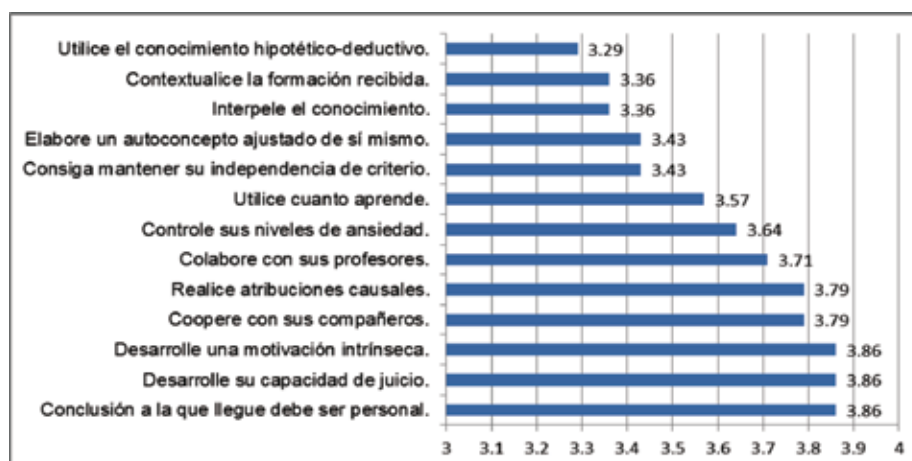


Tabla 5.30: Las tareas de evaluación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida (ítem 67).	3,86	,949	2	5
Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar (ítem 68).	3,36	1,008	2	5
Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive (ítem 69).	3,36	1,151	1	5
Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta (ítem 70).	3,86	,864	2	5
Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita) (ítem 71).	3,43	1,089	1	5
Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias (ítem 72).	3,29	1,069	1	5
Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma (ítem 73).	3,57	,852	2	5
Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea (ítem 74).	3,86	1,167	2	5
Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares) (ítem 75).	3,79	1,251	2	5
Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores) (ítem 76).	3,71	1,204	2	5
Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades) (ítem 77).	3,43	1,016	2	5
Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados (ítem 78).	3,79	1,051	2	5
Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre (ítem 79).	3,64	,929	2	5

Para el ítem 67, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,86 y la dispersión de la desviación típica ,949 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus docentes, hacen que ellos Interioricen que cualquier conclusión a la que lleguen debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida con demás compañeros y profesores. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación promueven que el estudiante interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida, el 7,1 % lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 68, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,36 y la dispersión de la desviación típica 1,008 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran hay cierto avance en que las tareas de evaluación que les orientan sus docentes, hacen que ellos interpeleen el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que saben justificar, estrategia que debe persistir para un mejor logro de competencias. Porcentualmente, el 42,9 % de los estudiantes de nuestra

muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación promueven que el estudiante interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar, el 21,4 % lo percibe a veces, el 35,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 69, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,36 y la dispersión de la desviación típica 1,151 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que hay progresos en las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, estas hacen que ellos contextualicen la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio-históricas en las que viven, estrategia que debe persistir para la consecución plena de las competencias. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio-históricas en las que vive, el 14,3 % lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 7,1 % que afirma que nunca.

Para el ítem 70, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,86 y la dispersión de la desviación típica ,864 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, hacen que ellos desarrollen su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta, el 14,3 % lo percibe a veces.

Para el ítem 71, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,43 y la dispersión de la desviación típica 1,089 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante consiga mantener su independencia de criterio de manera declarada o implícita. Porcentualmente, el 64,2 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita), el 14,3 % lo percibe a veces, el 14,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 7,1 % que afirma que nunca.

Para el ítem 72, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,29 y la dispersión de la desviación típica 1,069 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que se ha avanzado en que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias; estrategia que debe implementarse con más frecuencias para lograr mayor protagonismo en los aprendizajes. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación estimulan que el estudiante utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias, el 14,3 % lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 7,1 % que afirma que nunca.

Para el ítem 73, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,57 y la dispersión de la desviación típica ,852 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma. Porcentualmente, el 64,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación provocan que el estudiante utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma, en función de determinados

criterios que sabe justificar, el 14,3 % lo percibe a veces, el 21,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 74, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,86 y la dispersión de la desviación típica 1,167 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea, el 21,4 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 75, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,79 y la dispersión de la desviación típica 1,251 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante coopere con sus compañeros, el 28,6 % lo considera a veces.

Para el ítem 76, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,71 y la dispersión de la desviación típica 1,204 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores. Porcentualmente, el 71,5 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación provocan que el estudiante colabore con sus profesores, el 28,6 % lo percibe a veces.

Para el ítem 77, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,43 y la dispersión de la desviación típica 1,016 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran se han dedicado esfuerzos en lograr que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante elabore una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades; es importante continuar esta práctica para que la tarea les permita demostrar sus progresos y habilidades implicadas. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación promueven que el estudiante elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo, el 21,4 % que lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

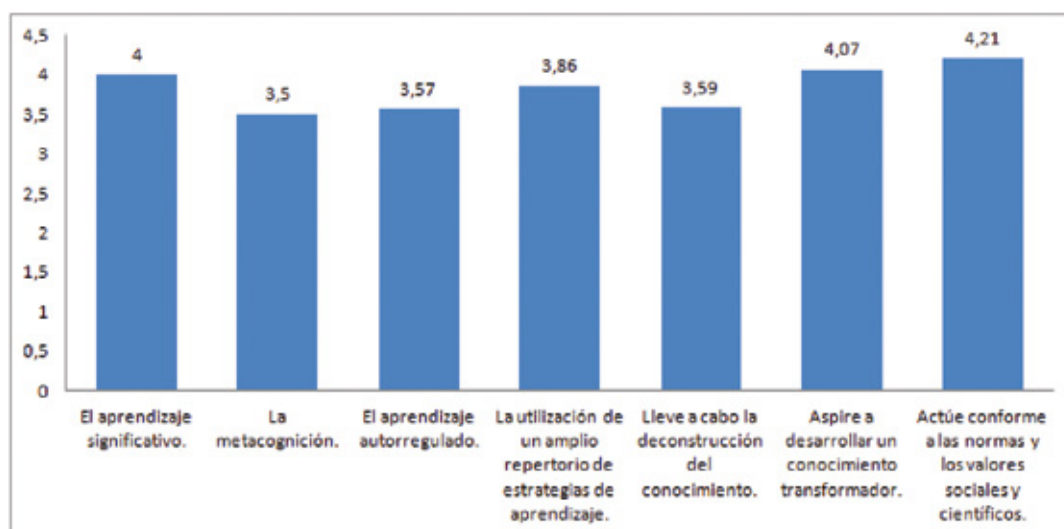
Para el ítem 78, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,79 y la dispersión de la desviación típica 1,051 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados. Porcentualmente, el 78,5 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación provocan que el estudiante realice atribuciones causales razonables sobre el porqué de sus resultados, el 21,4 % que lo percibe a veces.

Para el ítem 79, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,64 y la dispersión de la desviación típica ,929 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre, el 14,3 % que lo percibe a veces, el 21,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.2.5.6 La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos.

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 80 al 86 del cuestionario.

Gráfica 5.118: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.31: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos) (ítem 80).	4,00	,961	2	5
La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva) (ítem 81).	3,50	,855	2	4
El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas) (ítem 82).	3,57	,756	4	4
La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso) (ítem 83).	3,86	,864	2	5
Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance (ítem 84).	3,59	,946	1	5
Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes (ítem 85).	4,07	,997	2	5
Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta) (ítem 86).	4,21	,893	2	5

Para el ítem 80, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,00 y la dispersión de la desviación típica ,961 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, el cual se refleja en la relación de la nueva información con los conocimientos previos. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) la evaluación promueve que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, el 14,3 % lo considera a veces.

Para el ítem 81, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica ,855 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como la metacognición, reflejado en el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) la evaluación promueve que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como la metacognición, el 21,4 % que lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 82, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,57 y la dispersión de la desviación típica ,756 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado, lo que implica una activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas. Porcentualmente, el 62 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado, el 14,3 % lo percibe a veces, el 14,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 83, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,86 y la dispersión de la desviación típica ,864 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, reflejado en planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación estimula que el estudiante active procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, el 14,3 % lo percibe a veces.

Para el ítem 84, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,59 y la dispersión de la desviación típica ,946 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como llevar a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) la evaluación estimula que el estudiante lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance, el 14,3 % lo percibe a veces y el 14,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 85, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,07 y la dispersión de la desviación típica ,997 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como empeñarse en desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes. Porcentualmente, el 85,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) la evaluación provoca que el estudiante aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes, el 7,1 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

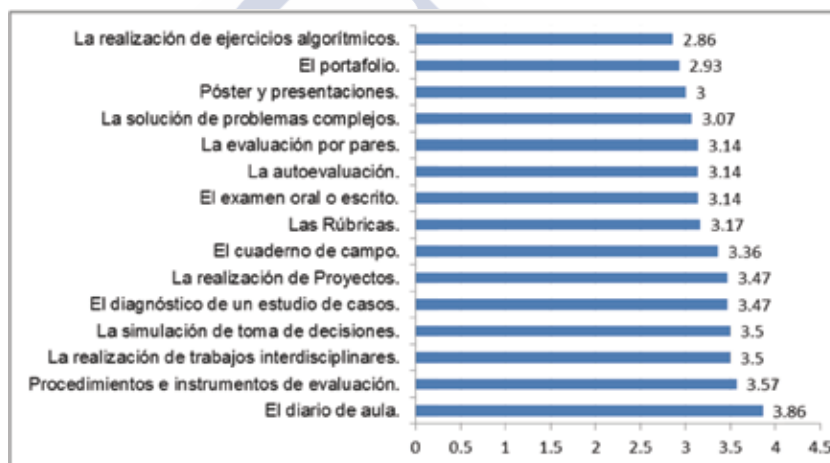
Para el ítem 86, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,21 y la dispersión de la desviación típica ,893 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como actuar conforme a las normas y los valores sociales y científicos de manera razonable y honesta. Porcentualmente, el 85,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos, el 7,1 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.2.5.7 Instrumentos de evaluación

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 85 al 99 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.119: Instrumentos de evaluación



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.32: Instrumentos de evaluación:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación (ítem 87).	3,57	1,016	2	5
El examen oral o escrito (ítem 88)	3,14	1,460	1	5
La realización de ejercicios algorítmicos (ítem 89).	2,86	,949	1	4
La solución de problemas complejos (ítem 90).	3,07	,997	1	4
El diagnóstico de un estudio de casos (ítem 91).	3,47	1,016	2	5
La realización de Proyectos (ítem 92).	3,47	1,016	2	5
La realización de trabajos interdisciplinarios (ítem 93).	3,50	1,019	2	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El cuaderno de campo (ítem 94).	3,36	1,082	2	5
La simulación de toma de decisiones (ítem 95).	3,50	,855	2	5
La autoevaluación (ítem 96).	3,14	1,292	2	5
La evaluación por pares (ítem 97).	3,14	1,027	2	5
Las Rúbricas (ítem 98).	3,17	,994	2	4
El diario de aula (ítem 99).	3,86	1,167	2	5
El portafolio (ítem 100).	2,93	1,072	2	5
Póster y presentaciones (ítem 101).	3,00	1.109	2	5

Para el ítem 87, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,57 y la dispersión de la desviación típica 1,016 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación se utilizan una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes de esta titulación afirman frecuentemente y siempre, para la evaluación se utilizan una pluralidad de procedimientos e instrumentos, el 21,4 % lo percibe a veces, el 14,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 88, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,14 y la dispersión de la desviación típica 1,460 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación se utiliza el examen oral o escrito. Porcentualmente, en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información para la evaluación, el examen oral o escrito el 42,9 % de los estudiantes lo afirman que frecuentemente y siempre es utilizado, el 42,9 % lo percibe a veces, el 7,1 % nunca, y un 7,1 % que lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 89, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,86 y la dispersión de la desviación típica ,949 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación poco se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos; implica que se aplican otros instrumentos de recogida de la información que evitan la repetición memorística. Porcentualmente, el 28,6 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos, el 28,6 % lo percibe a veces, el 7,1 % nunca, sin embargo el 35,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 90, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,07 y la dispersión de la desviación típica ,997 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza la solución de problemas complejos; estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 42,9 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la solución de problemas complejos, el 21,4 % lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 91, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,47 y la dispersión de la desviación típica 1,016 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza el diagnóstico de un estudio de casos; estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el diagnóstico de un estudio de casos, el 21,4 % lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 92, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,47 y la dispersión de la desviación típica 1,016 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza la realización de Proyectos; estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 64,2 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de proyectos, el 28,6 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 93, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica 1,019 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación se utiliza la realización de trabajos interdisciplinares. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la realización de trabajos interdisciplinares, el 28,6 % lo percibe a veces.

Para el ítem 94, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,36 y la dispersión de la desviación típica 1,082 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza el cuaderno de campo, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 64,2 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el cuaderno de campo, el 35,7 % lo percibe a veces.

Para el ítem 95, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica ,855 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza la simulación de toma de decisiones, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 57,1 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la simulación de toma de decisiones, el 14,3 % de los alumnos que integran la muestra lo percibe a veces, el 28,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 96, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,14 y la dispersión de la desviación típica 1,292 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza la autoevaluación, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para analizar sus propias conductas y plantear retos por mejorarlas en el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 42,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la autoevaluación, el 50 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 97, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,14 y la dispersión de la desviación típica 1,027 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza la evaluación por pares, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para generar un ambiente de que en el grupo nos evaluamos a cada uno de los integrantes en función de ciertos criterios que pueden surgir del mismo grupo en el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 42,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza la evaluación por pares, el 35,7 % lo percibe a veces, el 21,4 % lo considera en la mitad de los casos.

Para el ítem 98, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,17 y la dispersión de la desviación típica ,994 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza las Rúbricas, estrategia que debemos

aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 35,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utilizan las Rúbricas, el 64,3 % lo percibe a veces.

Para el ítem 99, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,86 y la dispersión de la desviación típica 1,167 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza el diario de aula, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 28,6 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el diario de aula, el 57,1 lo percibe a veces, el 14,3 % lo considera en la mitad de los casos.

Para el ítem 100, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,93 y la dispersión de la desviación típica 1,072 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utiliza el portafolio, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 35,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el portafolio, el 50 % lo percibe a veces, el 14,3 % lo considera en la mitad de los casos.

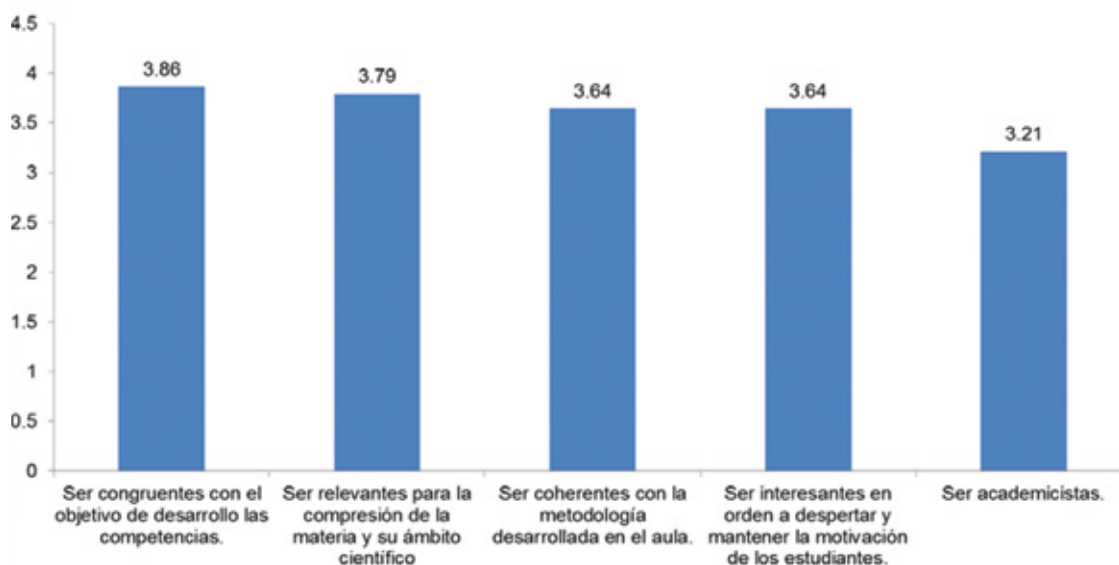
Para el ítem 101, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,00 y la dispersión de la desviación típica 1,109 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que para la evaluación en alguna medida se utilizan póster y presentaciones, estrategia que debemos aplicar con más frecuencia para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 42,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre para la evaluación se utilizan póster y presentaciones, el 50 % lo percibe a veces, el 7,1 % lo considera en la mitad de los casos.

5.2.2.5.8 Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 102 al 108 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.120: Valoración global



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.33: Valoración global

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas) (ítem 102).	3,21	1,122	1	4
Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico (ítem 103).	3,79	,802	2	5
Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes (ítem 104).	3,64	,842	2	5
Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula (ítem 105).	3,86	,770	2	5
Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias (ítem 106).	3,64	,929	2	5

Para el ítem 102, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,21 y la dispersión de la desviación típica 1,122 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las actividades de evaluación se caracterizan por ser academicistas, tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas; implica que debemos apuntar a que nuestra práctica valore las realizaciones desde una perspectiva holística y ética, proponer tareas relevantes que supongan un desafío personal. Porcentualmente, el 64,3 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre, la evaluación se caracteriza por ser academicistas, el 7,1 % lo percibe a veces, el 13,8 % nunca, sin embargo el 28,6 % lo considera a veces.

Para el ítem 103, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,79 y la dispersión de la desviación típica ,802 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las actividades de evaluación se caracterizan por ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico. Porcentualmente, el 71,4 % de los estudiantes de esta titulación afirman frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico, el 7,1 % de lo percibe a veces y el 21,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 104, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,64 y la dispersión de la desviación típica ,842 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las actividades de evaluación se caracterizan por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes. Porcentualmente, el 56,6 % de los estudiantes de esta titulación afirman frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes, el 7,1 % lo percibe a veces y el 35,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 105, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,64 y la dispersión de la desviación típica ,842 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las actividades de evaluación se caracterizan por ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula. Porcentualmente, el 80 % de los estudiantes esta titulación afirman frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por ser coherentes con la metodología

desarrollada en el aula, el 10 % lo percibe a veces y el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 106, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,64 y la dispersión de la desviación típica ,842 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Español, consideran que las actividades de evaluación se caracterizan por ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación afirman frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias, el 5 % lo percibe a veces y el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.3. Ciencias de la educación con mención en Matemática

5.2.3.1. Respetto de los conocimientos

1. El conocimiento de contenidos de matemática acordes al programa de educación media, Formación Docente y Educación Técnica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	10,0	65,0	25,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	20,0	45,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	35,0	40,0	20,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	15,0	70,0	10,0

1. El 90,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,0 % bastante y 25,0 % mucho.

2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 60,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 80,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 70,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	5,0	10,0	10,0	70,0	5,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	10,0	10,0	25,0	25,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	15,0	30,0	40,0	10,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	15,0	35,0	35,0	10,0

1. El 75,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 70,0 % bastante y 5,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco y 5 % nada.

2. El 55,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco y 10 % nada.

3. El 50,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 45,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco, y 5,0 % nada.

3. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	25,0	45,0	25,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	15,0	50,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	15,0	75,0	10,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	25,0	60,0	15,0

1. El 70,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante y 25,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 85,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 75,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

4. El 75,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante, y 15,0 % mucho.

4. El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	10,0	15,0	35,0	30,0	10,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	5,0	20,0	35,0	35,0	5,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	35,0	30,0	30,0	0,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	10,0	30,0	25,0	35,0	0,0

1. El 40,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante y 10,0 % mucho.

El 25,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco y 10 % nada.

2. El 40,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 5,0 % mucho.

El 25,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 20,0 % poco y 5 % nada.

3. El 30,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante.

El 40,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 35,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante.

El 40,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % poco, y 10,0 % nada.

5. El conocimiento de álgebra, geometría euclidiana y analítica, estadística, física y Cálculo diferencial.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	0,0	45,0	50,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	10,0	40,0	50,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	40,0	40,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	10,0	50,0	35,0

1. El 95,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante y 50,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 90,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 50,0 % mucho.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 40,0 % mucho.

4. El 85,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 35,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

6. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país y su desarrollo histórico en la realidad multicultural.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	10,0	10,0	65,0	15,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	15,0	35,0	40,0	10,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	5,0	15,0	55,0	20,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	15,0	15,0	45,0	20,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,0 % bastante y 15,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

2. El 50,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

3. El 75,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco, y 5,0 % nada.

7. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	5,0	20,0	40,0	25,0	10,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	5,0	10,0	50,0	30,0	5,0
3. Diría que lo ha desarrollado	10,0	25,0	20,0	35,0	10,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	15,0	25,0	25,0	20,0	15,0

1. El 35,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante y 10,0 % mucho.

El 25,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 20,0 % poco y 5 % nada.

2. El 35,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 5,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco y 5 % nada.

3. El 45,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 35,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % poco, y 10,0 % nada.

4. El 35,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 20,0 % bastante, y 15,0 % mucho.

El 40,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % poco, y 15,0 % nada.

8. El conocimiento de proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	20,0	45,0	35,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	30,0	35,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	15,0	50,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	10,0	25,0	40,0	25,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante y 35,0 % mucho.

2. El 65,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

9. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	15,0	45,0	40,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	20,0	45,0	35,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	55,0	25,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	15,0	40,0	45,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante y 40,0 % mucho.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 35,0 % mucho.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

4. El 85,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 45,0 % mucho.

5.2.3.1.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos:

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos desarrollados, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica siguiente nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.121: Si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.

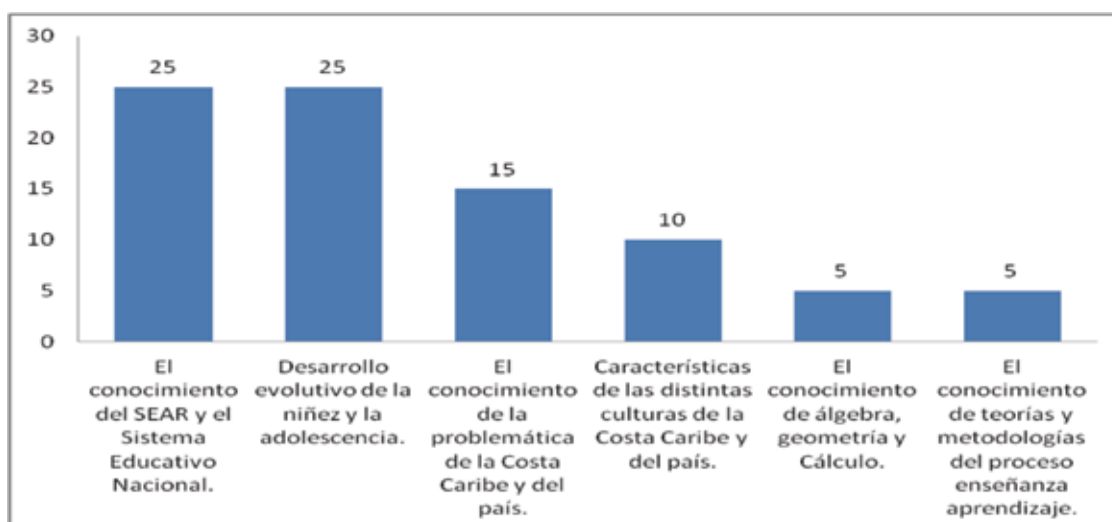


Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de álgebra, geometría euclidiana y analítica, estadística, física y Cálculo diferencial, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 100 % que afirma positivamente.
- El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el menor porcentaje 35 % y 40 % respectivamente, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Gráfica 5.122: Menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.



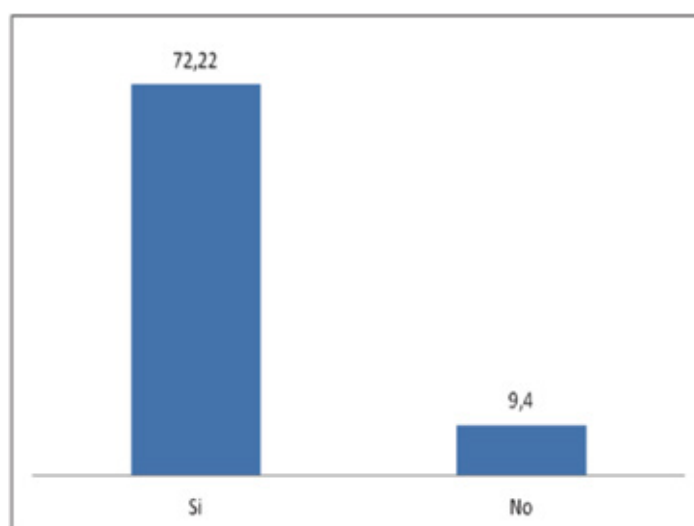
Elementos a superar

La gráfica 5.122 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, menos valorados sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Como podemos observar hay una falta de conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubican en el mayor porcentaje 25 %, que afirma negativamente que se fomenta su desarrollo el aula, y unas voces discrepantes relativas a resaltar los % que aparecen en negativo.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

Gráfica 5.123: Resumen si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.



Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.124 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si es una característica de sus profesores.

Gráfica 5.124: Es una característica de sus profesores.



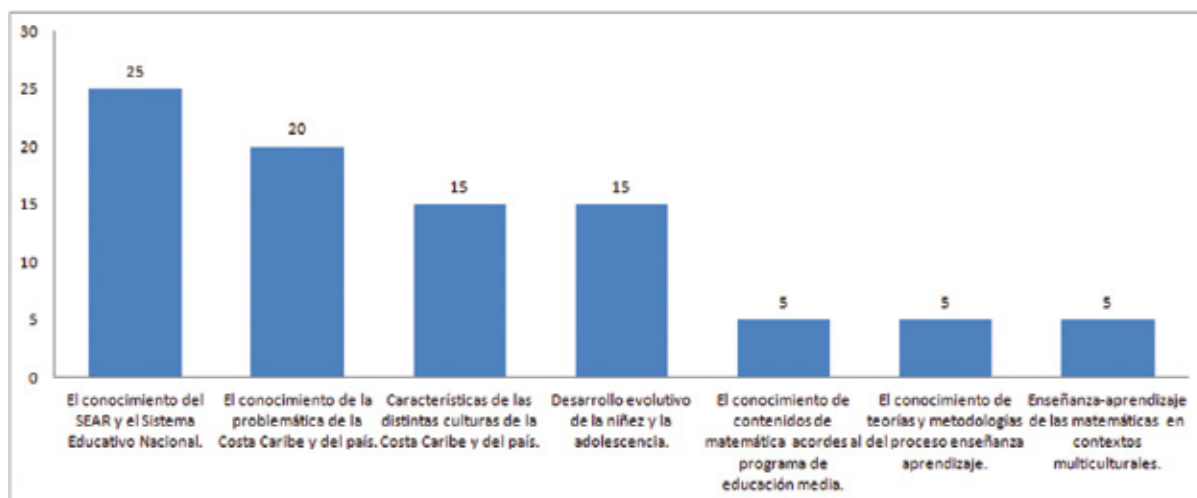
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de álgebra, geometría euclidiana y analítica, estadística, física y cálculo diferencial, es la que más es una característica de sus profesores con un 90 % que afirma positivamente.
- El conocimiento del proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubican en el menor porcentaje 35 % y 40 % respectivamente, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Elementos a superar

Gráfica 5.125: No es una característica de sus profesores.

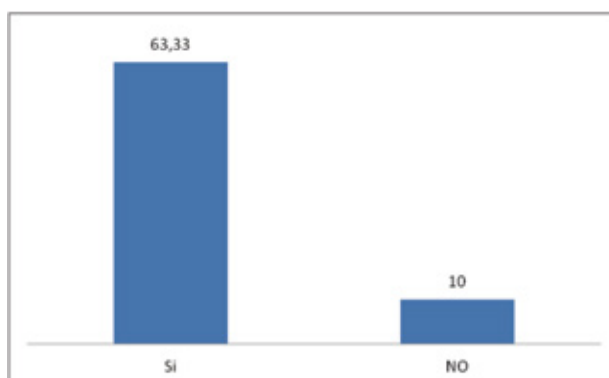


La gráfica 5.125 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonomico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el mayor porcentaje 25 %; y el conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país con un 20 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.
- Tres de las competencias relacionadas a los conocimientos es que logran un 5 % que se afirma negativamente que una característica de los profesores.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que sus profesores poseen los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es el conocimiento del proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonomico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

Gráfica 5.126: Resume si es una característica de sus profesores.

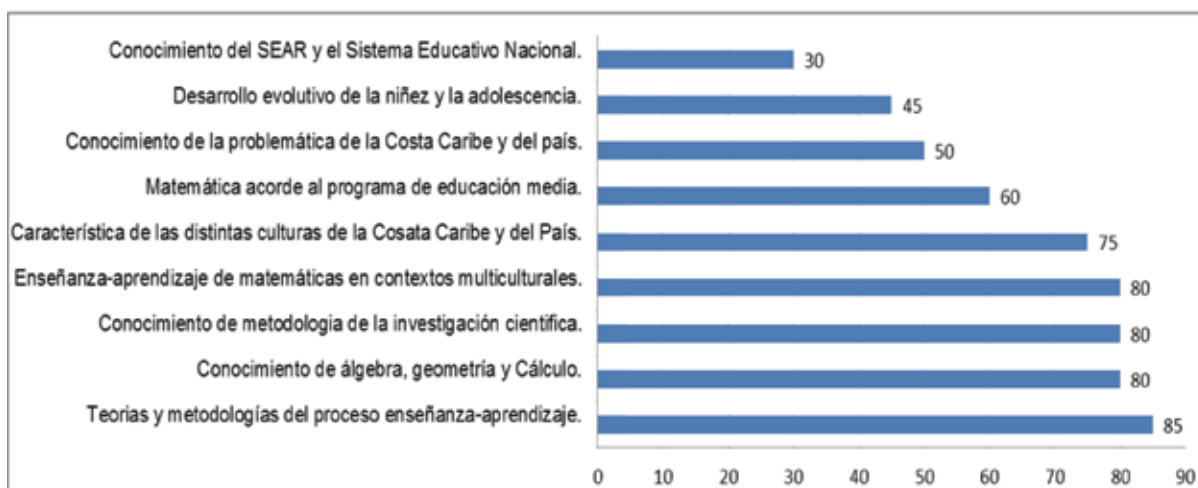


Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos al desarrollo de los conocimientos, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.127: Han desarrollado esos conocimientos.



La gráfica 5.127 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

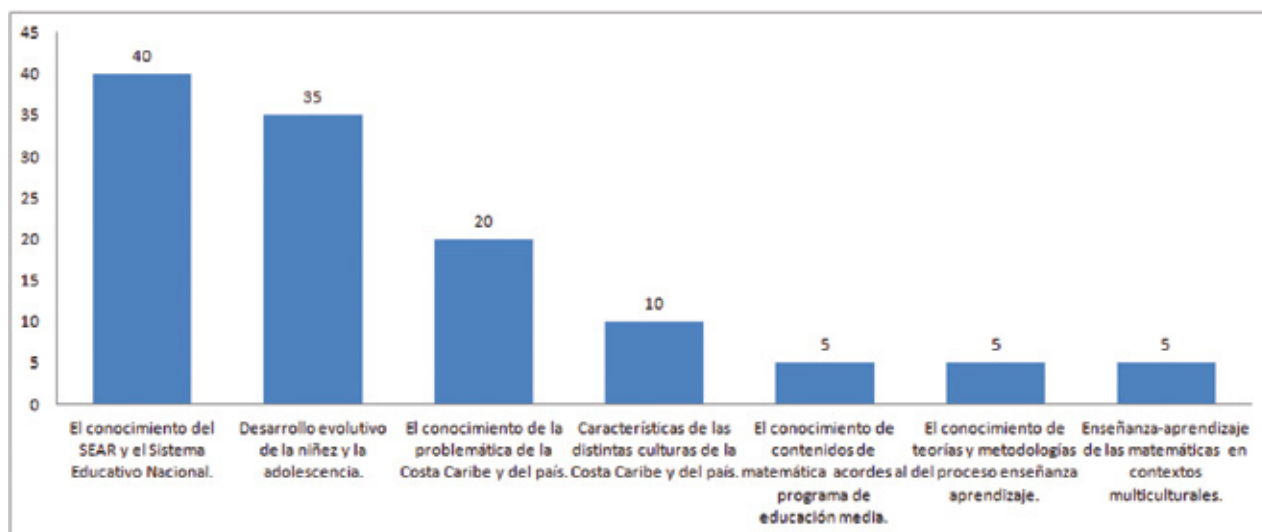
El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber desarrollado el conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje, es 85 %.

El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el menor porcentaje con un 30 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Elementos a superar.

La gráfica 5.128 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esos conocimientos:

Gráfica 5.128: Menor valoración sobre si han desarrollado esos conocimientos.

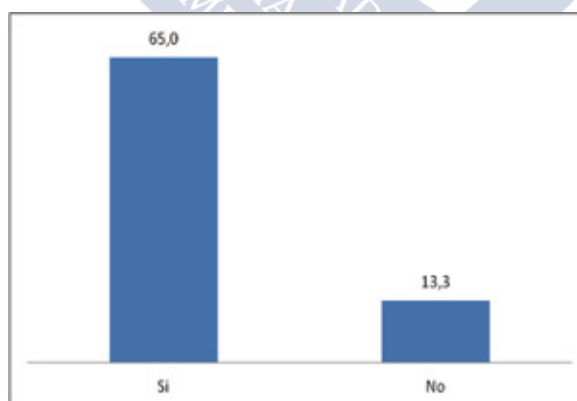


El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, se ubica en el mayor porcentaje 40 % que afirma negativamente haberlo desarrollado.

En un 5 %, tres competencias relacionadas a los conocimientos se ubican con la menor valoración de haberla desarrollado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional, Sistema Educativo Nacional.

Gráfica 5.129: Resume si ha desarrollado esos conocimientos.

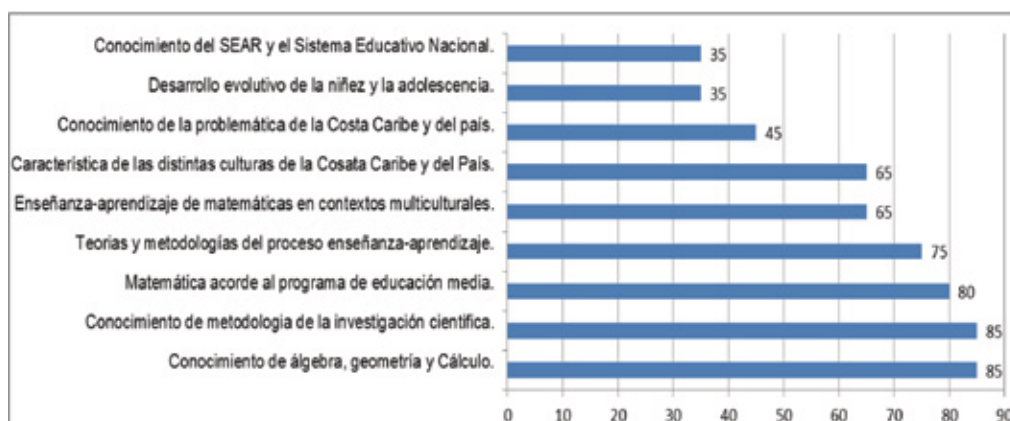


Se ha evaluado esta competencia

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.130: Se han evaluado esos conocimientos.



La gráfica 5.130 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

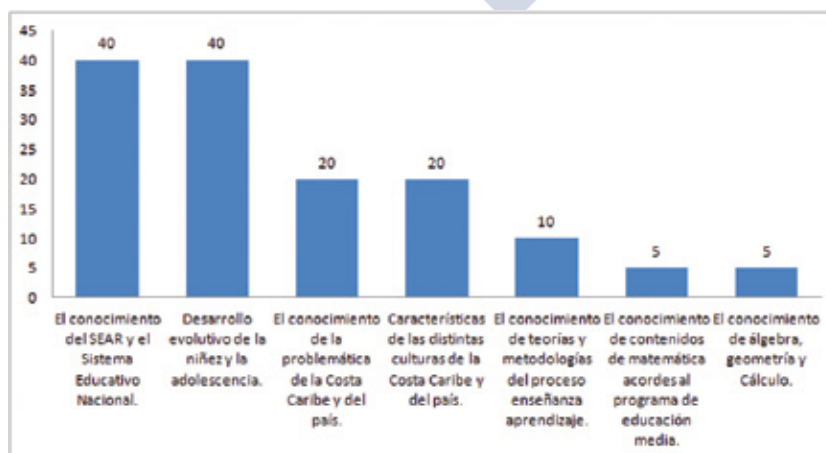
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 85 % es el conocimiento de álgebra, geometría euclidiana y analítica, estadística, física y Cálculo diferencial; y el conocimiento de metodología de la investigación científica.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonomómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional; y el conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia, con un 35 %.

Elementos a superar.

Gráfica 5.131: Menor valoración sobre si se han evaluados esos conocimientos.



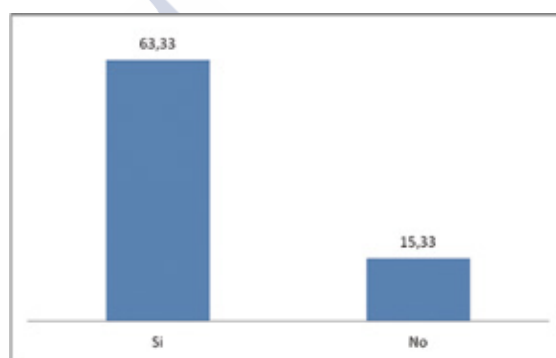
La gráfica 5.131 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado esos conocimientos.

El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional; y el conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia que afirman negativamente que se ha evaluado, con un 40 % que se afirman negativamente que se ha evaluado.

En un 5 %, dos competencias relacionadas a los conocimientos se afirman negativamente que se ha evaluado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han evaluado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional; y el conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

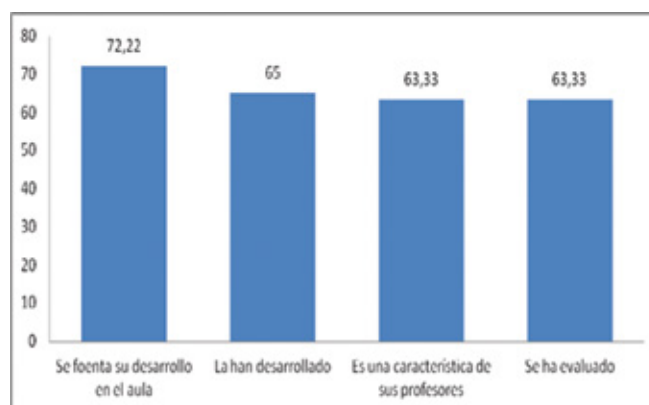
Gráfica 5.132: Resume si se ha evaluado esos conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman positivamente, la gráfica 5.133 que nos muestra de manera general que:

- El 72,22 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 65 % afirma que ha desarrollado esos conocimientos.
- El 63,33 % afirma que es una característica de sus profesores.
- El 63,33 % afirma que han evaluado esos conocimientos.

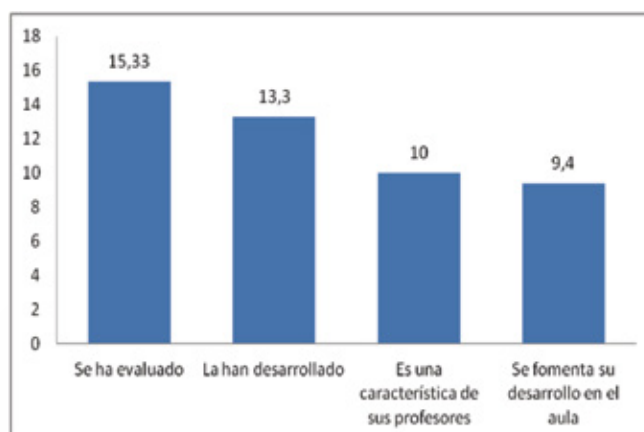
Gráfica 5.133: Se afirma positivamente los conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman negativamente, la gráfica 5.134 que nos muestra de manera general que:

- El 15,33 % afirma negativamente que se ha evaluado esos conocimientos.
- El 13,3 % afirma negativamente que han desarrollado esos conocimientos.
- El 10 % afirma negativamente que es una característica de sus profesores esos conocimientos.
- El 9,4 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula esos conocimientos.

Gráfica 5.134: Menor valoración sobre si los conocimientos.



5.2.3.2. Respetto de las capacidades

10. La capacidad de construir y desarrollar argumentaciones lógicas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	10,0	70,0	20,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	25,0	55,0	20,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	25,0	40,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	15,0	25,0	25,0	35,0

1. El 90,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 70,0 % bastante y 20,0 % mucho.
2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 20,0 % mucho.
3. El 70,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 60,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 35,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

11. La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	5,0	50,0	45,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	15,0	35,0	50,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	20,0	45,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	30,0	35,0	30,0

1. El 95,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 45,0 % mucho.

2. El 85,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 50,0 % mucho.

3. El 75,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 37,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

12. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	10,0	30,0	55,0	5,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	35,0	55,0	10,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	40,0	45,0	10,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	10,0	20,0	50,0	15,0

1. El 60,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante y 5,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

2. El 65,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

3. El 55,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 15,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco, y 5,0 % nada.

13. La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	5,0	10,0	30,0	40,0	15,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	10,0	0,0	20,0	45,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	20,0	25,0	25,0	25,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	5,0	35,0	25,0	30,0

1. El 55,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante y 15,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco y 5 % nada.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10, % nada.

3. El 50,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 25,5 % mucho.

El 25,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 20,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 55,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco, y 5,0 % nada.

14. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	15,0	50,0	35,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	25,0	45,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	20,0	35,0	40,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	35,0	40,0	25,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 35,0 % mucho.

2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

3. El 85,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 40,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

15. La capacidad de describir datos estadísticos y analizar información.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	10,0	45,0	40,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	5,0	10,0	5,0	50,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	10,0	5,0	60,0	25,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	10,0	15,0	30,0	45,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante y 40,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco y 5 %.

3. El 85,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

4. El 75,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 45,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

16. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	15,0	5,0	50,0	30,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	20,0	55,0	20,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	20,0	60,0	15,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	10,0	25,0	40,0	25,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 30,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 75,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante, y 15,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

17. La capacidad de utilizar correctamente instrumentos didácticos de medición y trazado.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	10,0	60,0	30,0

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	15,0	55,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	5,0	20,0	25,0	45,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	40,0	35,0	25,0

1. El 90,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante y 30,0 % mucho.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 70,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 45,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 60,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

18. La capacidad de diseñar y realizar procesos de investigación.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	20,0	50,0	30,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	30,0	45,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	50,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	25,0	50,0	20,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 30,0 % mucho.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

4. El 70,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

19. La capacidad de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) aplicados a la enseñanza y a la investigación educativa.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	20,0	50,0	30,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	30,0	45,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	50,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	25,0	50,0	20,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante y 30,0 % mucho.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

4. El 70,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

5.2.3.2.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.135: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.135 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en

Matemática, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

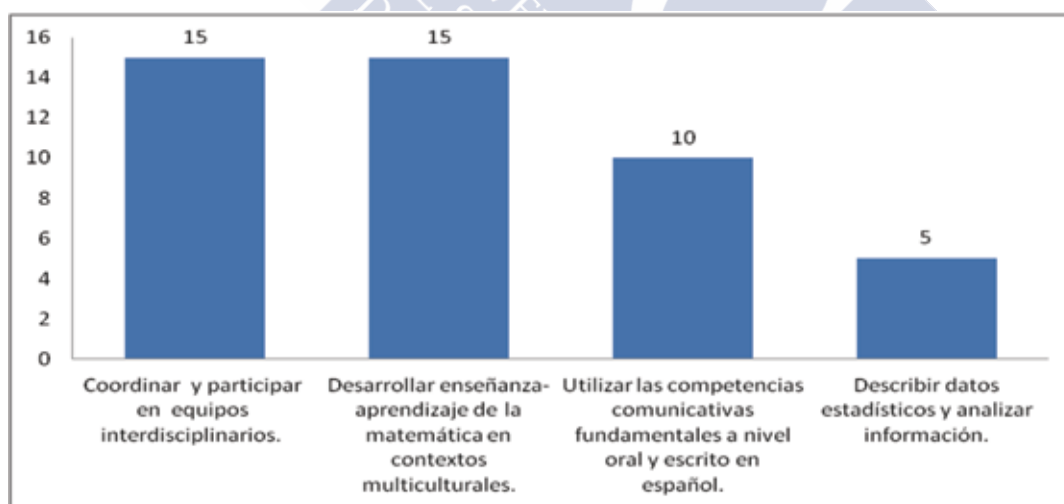
- La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 95 % que afirma positivamente.
- La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, se ubica en el menor porcentaje 55 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Elementos a superar.

La gráfica 5.136 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, con mayor porcentaje menos valorados sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

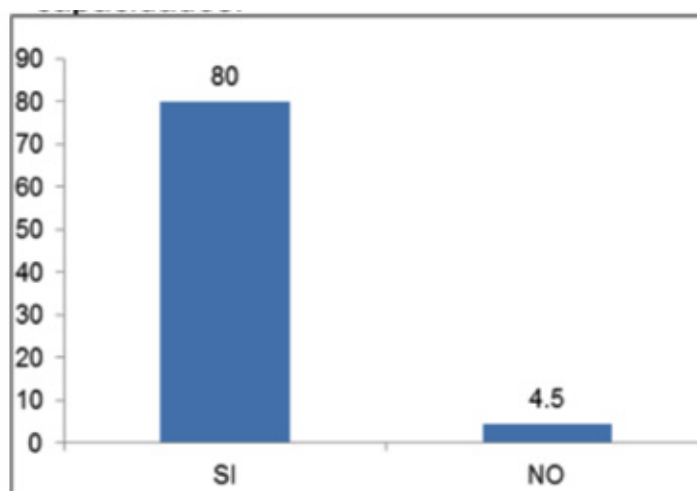
Estas capacidades son elementos a superar en función de fomentar su desarrollo en el aula, la capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática en contextos multiculturales, en orden de porcentaje con un 15 % y las otras dos capacidades según la gráfica.

Gráfica 5.136: Menor valoración sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios.

Gráfica 5.137: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estas capacidades.



Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.138 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si es una característica de sus profesores.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 85 %.

La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español, se ubica en el menor porcentaje 65 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

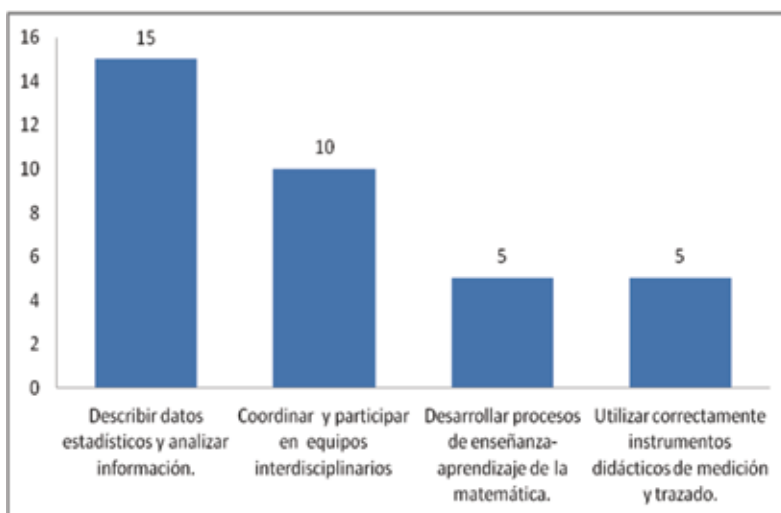
Gráfica 5.138: Es una característica de sus profesores.



Elementos a superar.

La gráfica 5.139 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

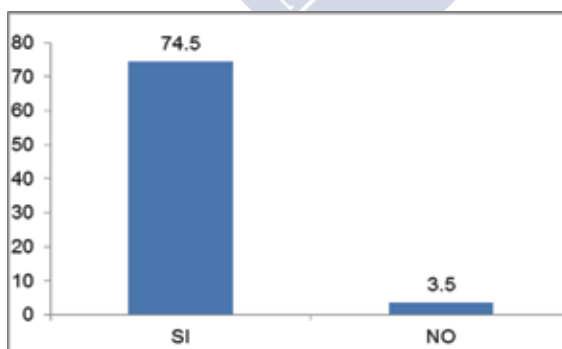
Gráfica 5.139: Menor valoración sobre si es una característica de sus profesores.



La capacidad de describir datos estadísticos y analizar información, se ubica en el mayor porcentaje 14,2 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es, la capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

Gráfica 5.140: Resume si es una característica de sus profesores.



Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas capacidades, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.141: Si ha desarrollado esas capacidades



La gráfica 5,141 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes han desarrollado esta capacidades.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de describir datos estadísticos y analizar información, son las que más han desarrollado con un 85 % que afirma positivamente.
- La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, se ubica en el menor porcentaje con un 50 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.142: No ha desarrollado esas capacidades.

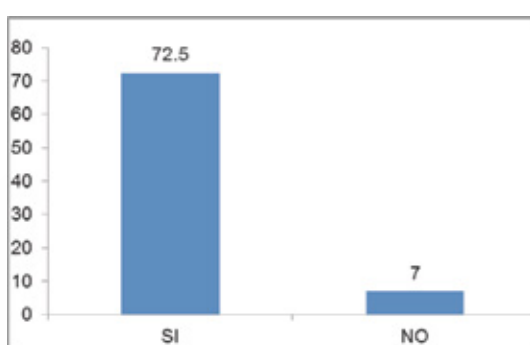


La gráfica 5.142 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esas capacidades.

- La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, se ubica en el mayor porcentaje 25 % que afirma negativamente haberlas desarrollado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios.

Gráfica 5.143: Resume si ha desarrollado esas capacidades.



Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.144: Si se ha evaluado esas capacidades.



La gráfica 5.144 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas capacidades.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 75 % es la capacidad de describir datos estadísticos y analizar información.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es la capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, con un 37 %.

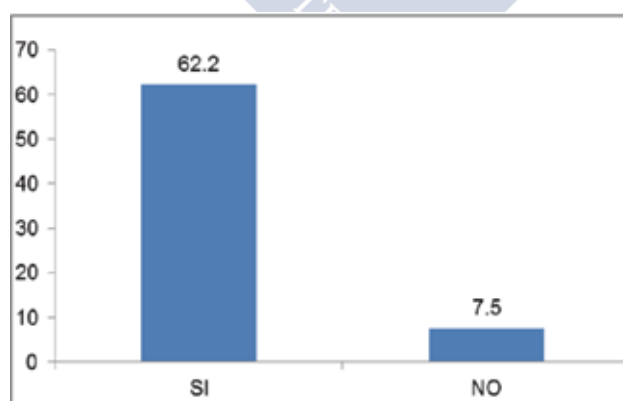
Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.145: No se ha evaluado esas capacidades.



La gráfica 5.145 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

Gráfica 5.146: Resume si se ha evaluado esas capacidades.



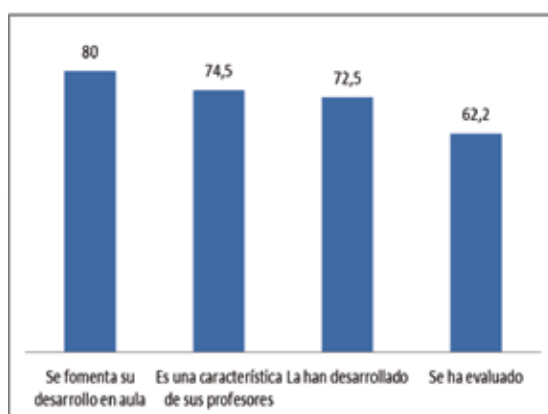
- La capacidad de construir y desarrolla argumentaciones lógicas; y la capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español, se ubican en el mayor porcentaje 15 % que afirma negativamente de que se ha evaluado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han sido evaluadas esas capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático.

Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman positivamente, la gráfica 5.147 que nos muestra de manera general que:

- El 80 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 74,5 % afirma positivamente es una característica de sus profesores
- El 72,5 % afirma positivamente que han desarrollado esas capacidades.
- El 62,2 % afirma positivamente que han evaluado esas capacidades.

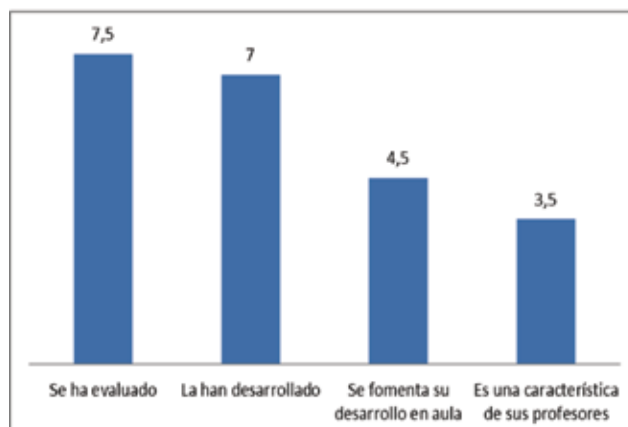
Gráfica 5.147: Se afirma positivamente las capacidades.



Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman negativamente, la gráfica 5.148 que nos muestra de manera general que:

- El 7,5 % afirma negativamente que se han evaluado esas capacidades.
- El 7 % afirma negativamente que se han desarrollado esas capacidades.
- El 4,5 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula de esas capacidades.
- El 3,5 % afirma negativamente que es una característica sus profesores esas capacidades.

Gráfica 5.148: Se afirma negativamente las capacidades.



5.2.3.3. Respeto de las actitudes

20. Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	10,0	30,0	30,0	30,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	20,0	45,0	30,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	5,0	30,0	25,0	35,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	15,0	20,0	40,0	25,0

1. El 60,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante y 30,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 60,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 35,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

21. Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	10,0	65,0	25,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	30,0	45,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	10,0	15,0	55,0	20,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	15,0	25,0	40,0	20,0

1. El 90,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,0 % bastante y 25,0 % mucho.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

3. El 75,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

4. El 60,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

22. Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	15,0	60,0	25,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	20,0	35,0	45,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	70,0	10,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	0,0	25,0	60,0	15,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante y 25,0 % mucho.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante, y 45,0 % mucho.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 70,0 % bastante, y 10,0 % mucho.

4. El 75,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante, y 15,0 % mucho.

23 Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	15,0	35,0	45,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	5,0	25,0	25,0	45,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	20,0	30,0	50,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	15,0	10,0	30,0	40,0

1. El 80,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 35,0 % bastante y 45,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante, y 45,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

3. El 80,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 50,0 % mucho.

4. El 70,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 40,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco, y 5,0 % nada.

24. Una actitud favorable para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	10,0	60,0	25,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	10,0	10,0	55,0	25,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	15,0	10,0	50,0	25,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	5,0	25,0	40,0	30,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 60,0 % bastante y 25,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 80,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 10,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco.

3. El 75,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 50,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

4. El 70,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

25. Una actitud favorable a la creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	15,0	65,0	20,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	20,0	5,0	55,0	20,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	5,0	30,0	40,0	25,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	0,0	30,0	45,0	20,0

1. El 85,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 65,0 % bastante y 20,0 % mucho.

2. El 75,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 20,0 % poco.

3. El 65,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 25,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

4. El 65,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 45,0 % bastante, y 20,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 5,0 % nada.

26. Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	5,0	30,0	25,0	40,0
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	15,0	15,0	30,0	40,0
3. Diría que lo ha desarrollado	5,0	10,0	15,0	40,0	30,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	5,0	15,0	10,0	30,0	40,0

1. El 65,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 25,0 % bastante y 40,0 % mucho.

El 5,0 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 5,0 % poco.

2. El 70,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 40,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco.

3. El 70,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,0 % bastante, y 30,0 % mucho.

El 15,0 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 10,0 % poco, y 5,0 % nada.

4. El 70,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 30,0 % bastante, y 40,0 % mucho.

El 20,0 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 15,0 % poco, y 5,0 % nada.

5.2.3.3.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

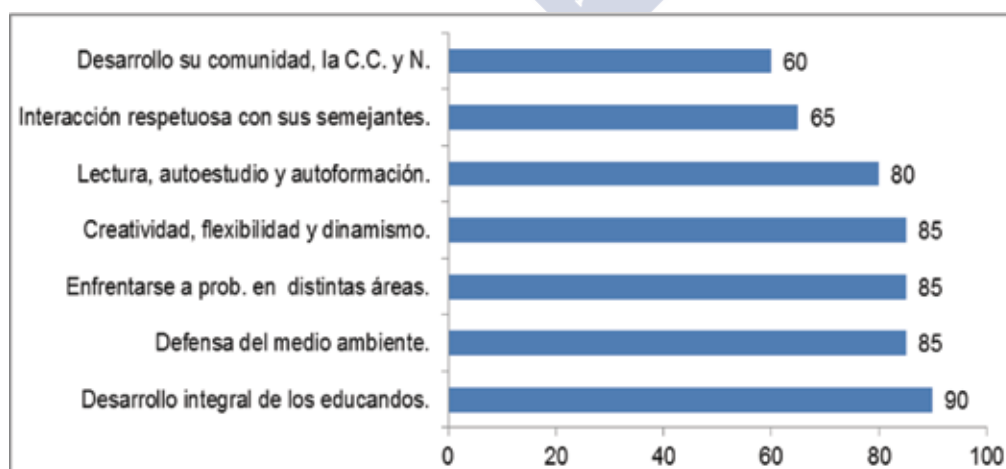
Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica siguiente nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.149: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

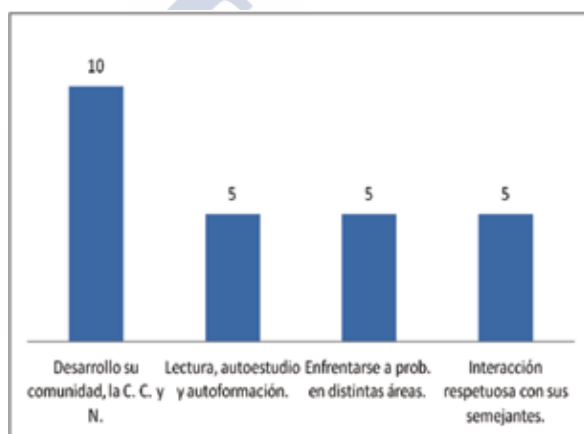
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 90 % que afirma positivamente.
- Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, se ubica en el menor porcentaje 60 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

La gráfica 5.150 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

Gráfica 5.150: No se fomenta su desarrollo en el aula esas actitudes.



Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, se ubican en el mayor porcentaje 10 % que afirma negativamente de se fomenta su desarrollo en el aula.

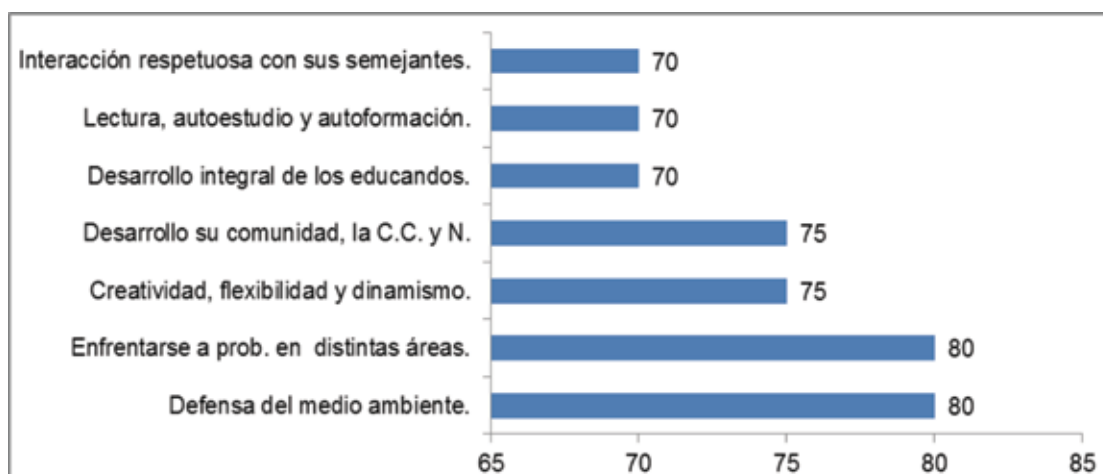
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es sobre una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.152: Si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.152 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si es una característica de sus profesores.

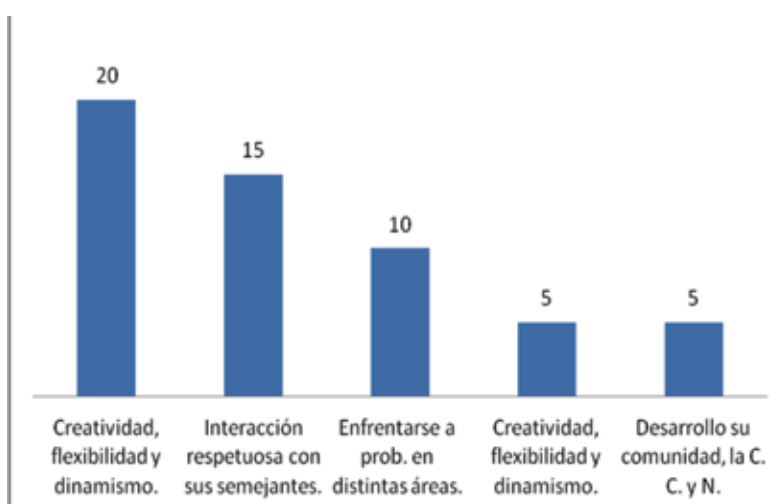
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente; y una actitud favorable para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas, es la que más se afirman positivamente que es una característica de sus profesores con un 80 %.
- Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos; una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, el 70 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

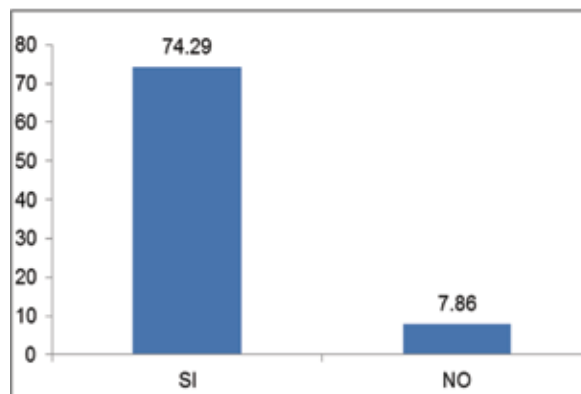
Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.153: No es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.153 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

Gráfica 5.154: Resume si es una característica de sus profesores.



- Una actitud favorable a la creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes, se ubica en el porcentaje de 20 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

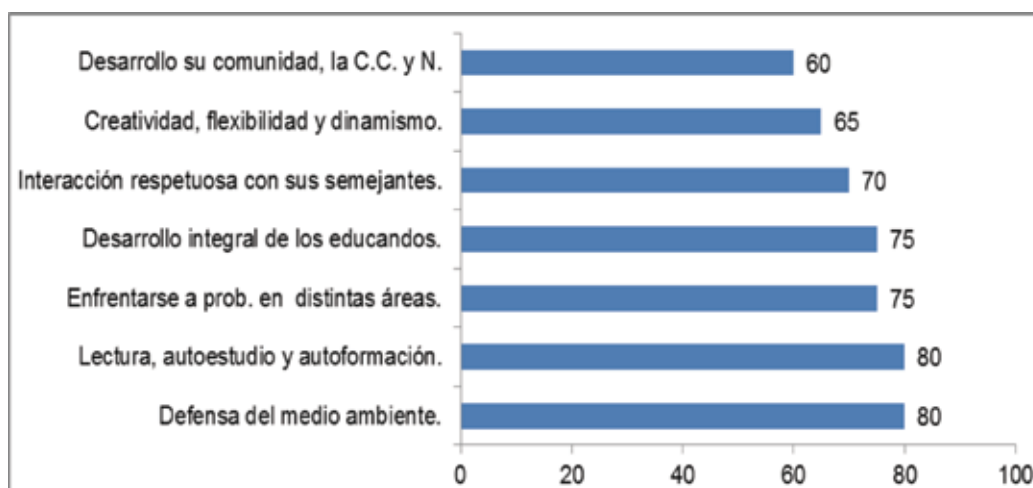
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las actitudes del diseño curricular de su titulación.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas actitudes, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.155: Si ha desarrollado esas actitudes.



La gráfica 5.155 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes han desarrollado estas actitudes.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

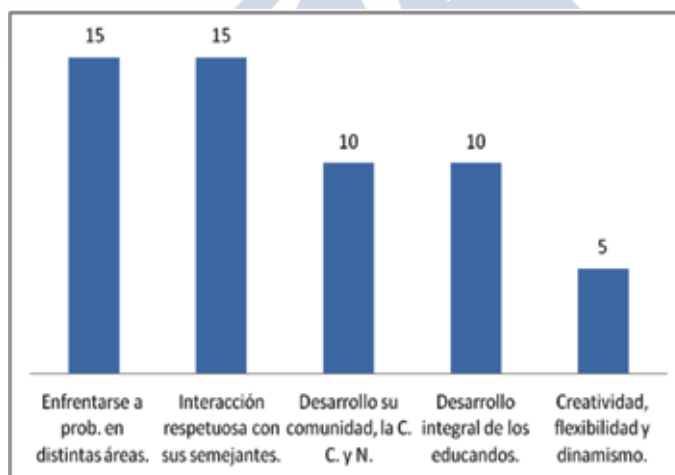
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente; y Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación, el 80 % afirma positivamente, haberlo desarrollado.
- Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, se ubica en el menor porcentaje con un 60 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

La gráfica 5.156 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado estas actitudes.

Gráfica 5.156: No es una característica de sus profesores.



- Una actitud favorable para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas; y una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, se ubican en el porcentaje de 15 % que afirma negativamente de que la han desarrollado.

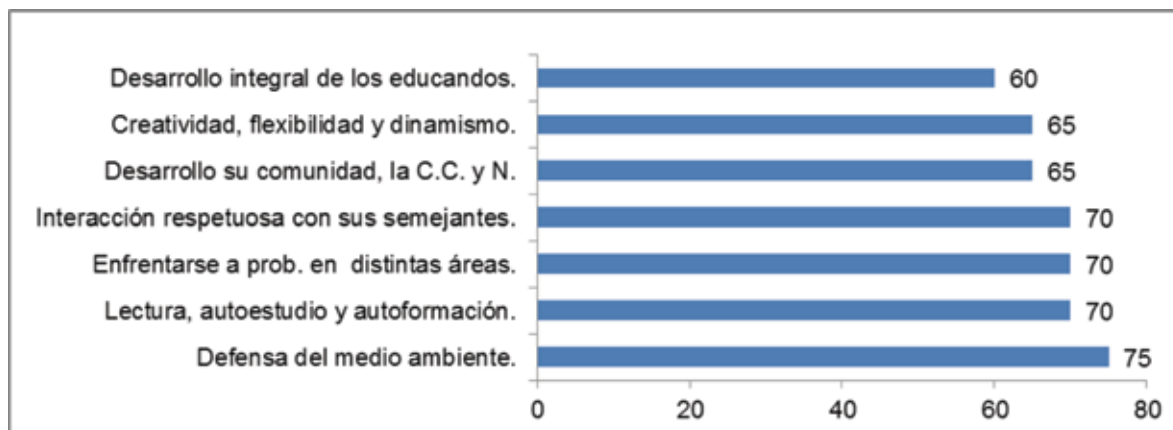
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que ha desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.158: Si se ha evaluado esas actitudes.



La gráfica 5.158 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

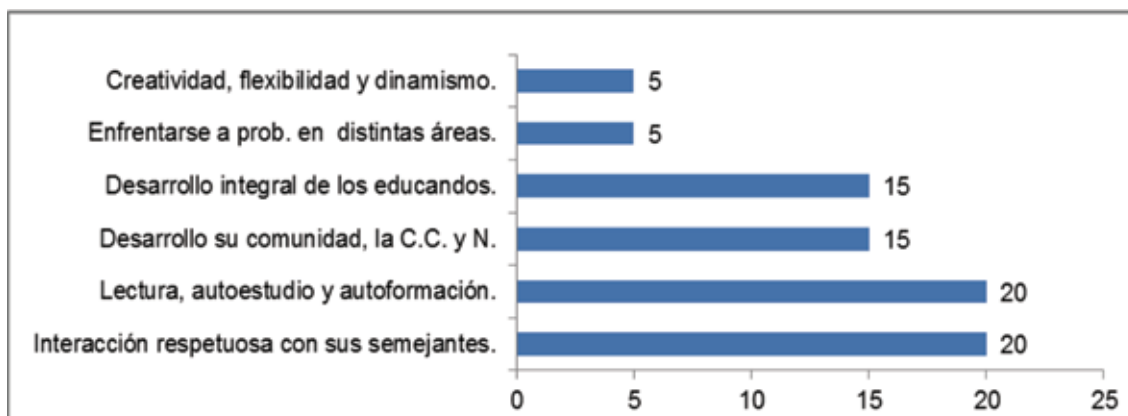
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 75 % es una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, con un 60 %.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.159: No se ha evaluado esas actitudes.

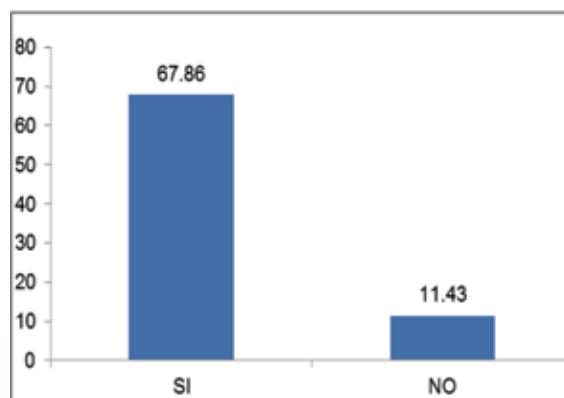


La gráfica 5.159 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, se ubica en el mayor porcentaje 20 % que afirma negativamente que se ha evaluado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que se han evaluadas esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

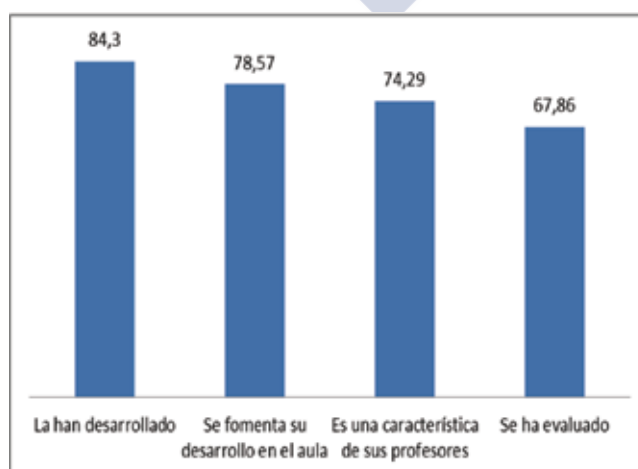
Gráfica 5.160 Resume si se ha evaluado esas actitudes.



Concluimos este apartado sobre las actitudes que se afirman positivamente, la gráfica 5.161 que nos muestra de manera general que:

- El 84,3 % afirma positivamente que se ha desarrollado estas actitudes.
- El 78,57 % afirma positivamente que fomenta su desarrollo en el aula.
- El 74,29 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores estas actitudes.
- El 67,86 % afirma positivamente que se ha evaluado estas actitudes.

Gráfica 5.161: Se afirma positivamente las actitudes.



Concluimos este apartado sobre las actitudes que se afirman negativamente, la gráfica 5.162 que nos muestra de manera general que:

- El 11,43 % afirma negativamente que se ha evaluado estas actitudes.
- El 7,86 % afirma negativamente que es una característica de sus profesores.
- El 3,57 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula.
- El 1,4 % afirma negativamente que se han desarrollado estas actitudes.

5.2.3.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de Matemática

En este apartado presentamos los datos relativos a la percepción que tienen los estudiantes respecto al modo como han sido tratados los valores en su proceso de formación. Organizamos la información de acuerdo con el formato del cuestionario:

5.2.3.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?

Tabla 5.34: Información Recibida sobre los valores.

Valores	Ha recibido Información	
	Si %	No %
Sobre la valoración de la Identidad étnica y cultural.	100	0
Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.	95	5
Sobre la valoración de la responsabilidad.	95	5
Sobre la valoración de la profesión docente.	100	0
Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.	100	0
Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.	100	0
Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.	100	0
Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.	100	0

5.2.3.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?

La siguiente tabla nos informa en porcentajes (%) sobre quiénes son los informantes claves para cada una de los valores.

Valores	Profesores	Compañeros	Otro Resp. Univ.	prof. y Otros	Prof. y comp.	Otro Com. Univ.
Identidad étnica y cultural	55	0	0	15	15	0
El respeto a la diversidad cultural	80	0	0	15	5	0
La responsabilidad	50	10	5	0	30	0
Valoración de la profesión docente.	75				10	15

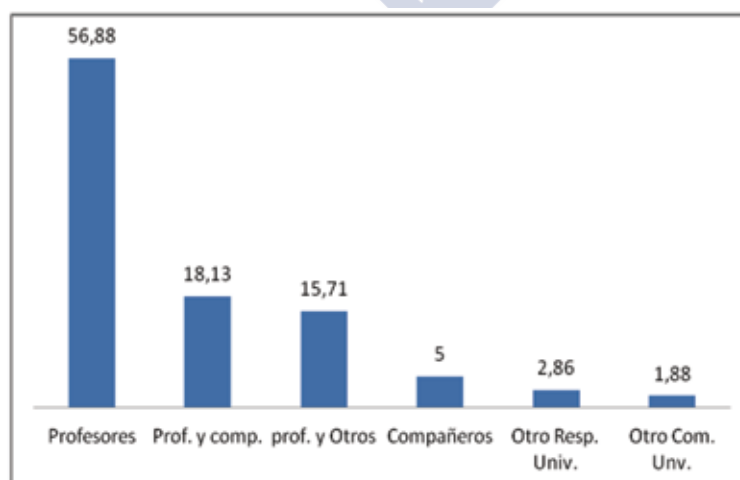
Valores	Profesores	Compañeros	Otro Resp. Univ.	prof. y Otros	Prof. y comp.	Otro Com. Univ.
Buenas relaciones humanas	55	5	0	20	20	0
Ser crítico y autocrítico	70	0	0	10	20	0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	25	15	10	25	25	0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	45	5	5	25	20	0

De manera general la siguiente gráfica, nos muestra el resumen porcentual de quienes son los informantes claves de la información recibida respecto a los valores.

Como podemos observar, el principal informante sobre los valores son los profesores en un 56,88 %.

- En segundo orden tenemos profesores y compañeros, siendo porcentaje promedio de 18,13 %.
- Profesores y otros, representa un porcentaje promedio de 15,71 %.
- Sólo los compañeros con un porcentaje promedio de 5 %,
- Otro responsable en el ámbito universitario en el que se mencionan el Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM), Vice-rectoría y Secretaría Académica, con un porcentaje promedio de 2,86 %.
- Otro de la comunidad universitaria en los que se menciona a la familia y al Ministerio de Educación (MINED) con un porcentaje promedio de 1,88 %.

Gráfica 5.163: Informantes claves



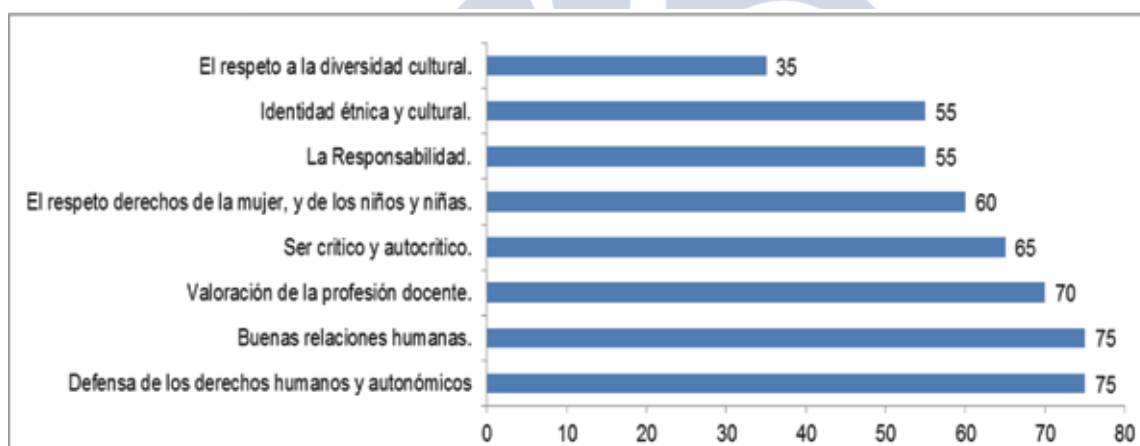
5.2.3.4 3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

La tabla siguiente no muestra un resumen de porcentajes de los estudiantes que han sido informados sobre dichas competencias, los que no poseen información y la valoración que les merece la información recibida.

Tabla 5.35: Valor le dan los estudiantes a la información recibida.

Valores	Bastante Profunda	Intermedia	Superficial	Sin Información
Identidad étnica y cultural	55	30	15	0
El respeto a la diversidad cultural	35	65	0	0
La responsabilidad	55	35	5	5
Valoración de la profesión docente.	70	30	0	0
Buenas relaciones humanas	75	25	0	0
Ser crítico y autocrítico	65	30	5	0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	75	25	0	0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	60	40	0	0

Gráfica 5.164: Valoración bastante profunda



En la gráfica 5.164, describimos porcentualmente la valoración bastante profunda que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran bastante profunda con un 75 % es sobre la valoración de las buenas relaciones humanas; y sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.

El porcentaje más bajo con la consideración bastante profunda es sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural, con un 35 %.

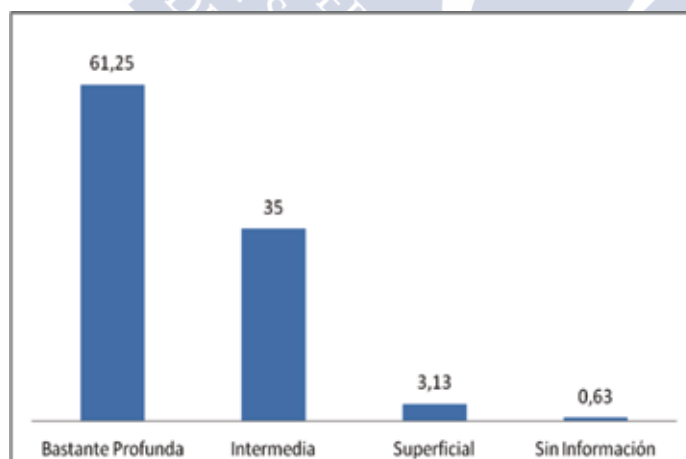
Gráfica 5.165: Valoración intermedia



La gráfica 5.165, se resume porcentualmente la valoración intermedia que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las nueve competencias referidas a los valores.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran intermedia con un 65 % es sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.
- El porcentaje más bajo con la consideración intermedia es sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos, con un 25 %.

Gráfica 5.166: Valoración de la información recibida.



De manera general en la gráfica 5.166, se resume porcentualmente el valor que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las nueve competencias referidas a los valores.

- El 61,25 % consideran la información recibida en relación a los valores, bastante profunda.
- El 35 % consideran la información recibida en relación a los valores, es intermedia.

5.2.3.4 4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?

El valor que le reconocen los estudiantes de esta titulación a esta competencia lo resumimos en la tabla 5:

Tabla 5.36: Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje.

Valores	Muy Importante	Importante	Poco Importante	Apenas Importante	Nada Importante
	%	%	%	%	%
Identidad étnica y cultural	40	60	0	0	0
El respeto a la diversidad cultural	40	50	5	5	0
La responsabilidad	65	20	15	0	0
Valoración de la profesión docente.	55	45	15	0	0
Buenas relaciones humanas	55	35	5	5	0
Ser crítico y autocrítico	60	25	15	0	0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	60	35	5	0	0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	80	15	5	0	0

Es interesante conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes, los valores que para ellos tienen mayor importancia, la gráfica 5.167 nos muestra los porcentajes que agrupa la valoración de muy importante e importante, para cada uno de ellos.

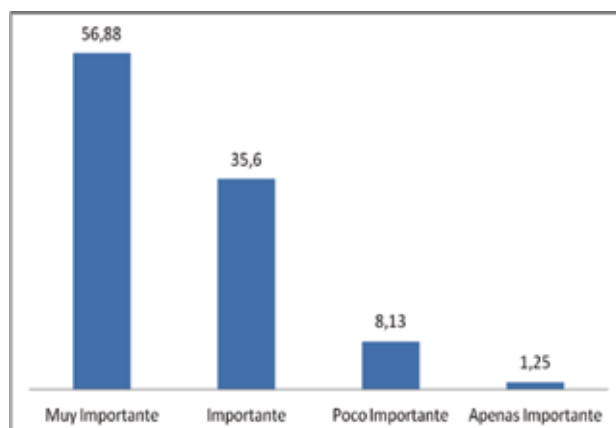
Gráfica 5.167: Nivel de importancia que le reconocen a los valores.



- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (importante y muy importante), con un 100 % es sobre la valoración de la Identidad étnica y cultural y la valoración del la profesión docente.

- El porcentaje más bajo con la consideración (importante y muy importante), es sobre la valoración de ser crítico y autocritico, con un 85 %.

Gráfica 5.168: Importancia que le reconocen a los valores.



Descartamos los niveles de poco importante y apenas importante porque sus porcentajes son muy mínimos.

De manera general la gráfica 5.168 muestra el resumen de los ocho valores que para ellos tienen mayor importancia.

En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran (importante y muy importante).

5.2.3.4-5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?

La siguiente tabla nos resume el grado satisfacción de los estudiantes de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

Tabla 5.37: Grado de satisfacción.

Valores	Muy Satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Apenas Satisfecho	Nada satisfecho
	%	%	%	%	%
Identidad étnica y cultural	40	45	15	0	0
El respeto a la diversidad cultural	35	50	10	5	0
La responsabilidad	60	20	10	5	5
Valoración de la profesión docente.	55	40	5	0	0
Buenas relaciones humanas	55	30	10	5	0
Ser crítico y autocrítico	40	35	10	10	5
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	65	30	5	0	0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	55	40	5	0	0

Nos ha parecido oportuno conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes los valores que para ellos tienen mayor satisfacción, el gráfico 5.169 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

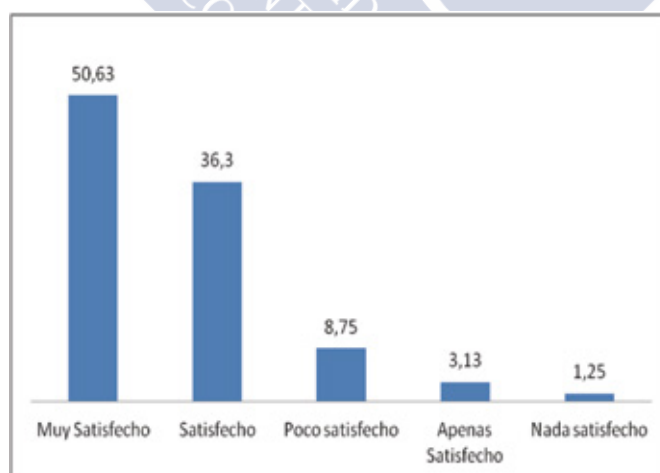
Gráfica 5.169: Grado de satisfacción por cada valor.



- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (satisfecho y muy satisfecho), con un 95 % es la valoración de la profesión docente, la valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

- El porcentaje más bajo con la consideración (satisfecho y muy satisfecho), es sobre la valoración de ser crítico y autocrítico, con un 75 %.

Gráfica 5.170: Grado de satisfacción.



De manera general la gráfica 5.170 nos muestra los porcentajes del grado de satisfacción de las nueve competencias referidas a los valores.

En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman estar satisfechos con la información recibida.

5.2.3.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?

De manera similar, que los conocimientos, las capacidades y las actitudes, también indagamos si esto se ha evaluado en lo que para cada uno de los casos lo resumimos en la siguiente

Tabla: 5.18. Diría que se han evaluado los valores.

Valores	Mucho %	Bastante %	Algo %	Poco %	Nada %
Identidad étnica y cultural	0	60	25	15	0
El respeto a la diversidad cultural	10	60	25	5	0
La responsabilidad	40	40	20	0	0
Valoración de la profesión docente.	30	55	15	0	0
Buenas relaciones humanas	20	60	10	10	0
Ser crítico y autocrítico	35	30	35	0	0
Defensa de los derechos humanos y autonómicos	65	30	5	0	0
El respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y niñas	65	30	5	0	0

La gráfica 5.171 resume los porcentajes acerca de que valores han sido más evaluados.

Gráfica 5.171: Se han evaluado los valores



- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran se ha evaluado, con un 95 % es sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos; y la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

- El porcentaje más bajo que consideran se ha evaluado, es la valoración de la identidad étnica y cultural, con un 60 %.

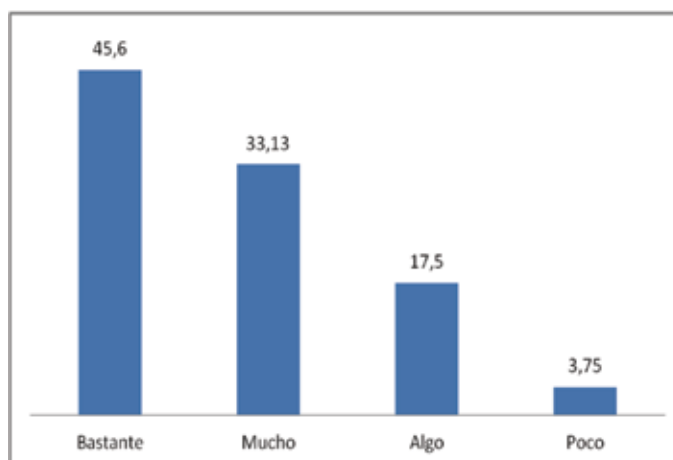
De manera general la gráfica 5.172 resume los porcentajes promedio acerca de si se han evaluado las nueve competencias referidas a los valores.

- El 78,73 % considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 45,6 % bastante, y 33,13 % mucho.

- El 17,5 % considera que sí se evalúan Algo.

- Un 3,75 % considera que se evalúan poco.

Gráfica 5.172: Se han evaluado los valores.



En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman que se han evaluado los valores.

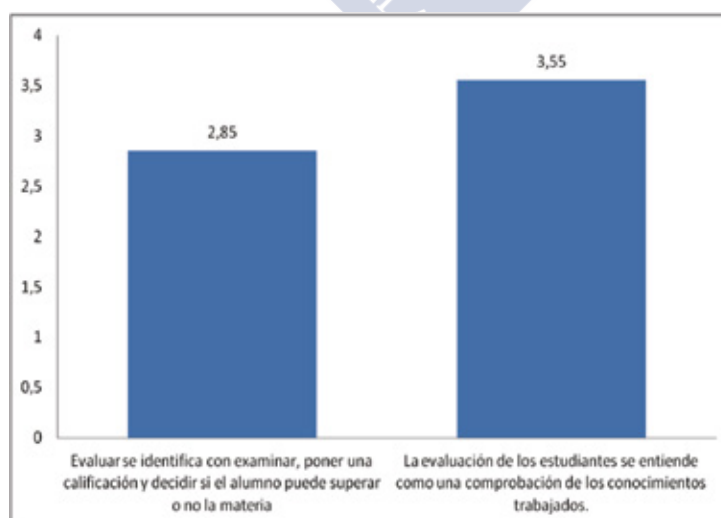
5.2.3.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Matemática

5.2.3.5.1. Qué se entiende por evaluación

Respecto a qué se entiende por evaluación identificamos dos ítems que lo abordan; se trata del 40 y 45 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.173: Qué se entiende por evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.38: Estadísticos descriptivos, ¿qué se entiende por evaluación?

	Media	Desviación típica	mínimo	máximo
Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia (ítem 40).	2,85	1,348	1	5
La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados (ítem 45).	3,55	,945	2	5

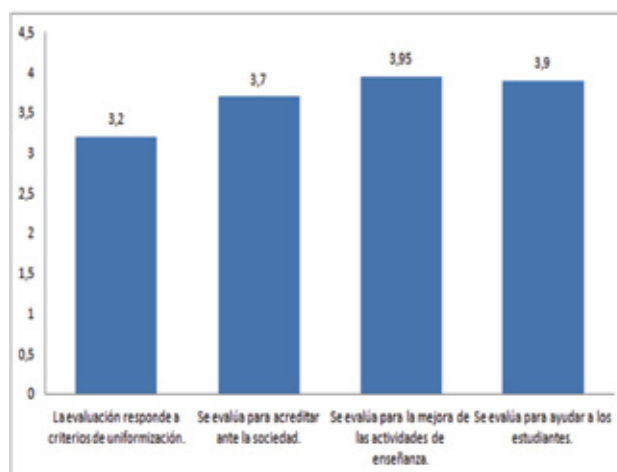
Para el ítem 40, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,85 y la dispersión de la desviación típica 1,348 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, entienden que evaluar no siempre se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia; implica que en base a la experiencia de evaluación, ésta se entiende como la valoración de los méritos de aprendizaje. Porcentualmente, el 35 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia, el 30 % lo percibe en la mitad de los casos, el 10 % afirma que a veces y el 25 % considera que nunca.

Para el ítem 45, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,55 y la dispersión de la desviación típica ,945 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Matemática, no siempre la evaluación se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados; consideramos hay una posición balanceada con respecto a esta afirmación, percibimos hay una tendencia a entenderla en que es una revisión de las realizaciones de los estudiantes que permita al profesor hacer una interpretación y valoración global de su competencia. Porcentualmente, el 55 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia, el 30 % lo percibe en la mitad de los casos, el 15 % afirma que a veces.

5.2.3.5.2. Para qué se evalúa

Respecto a para qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 41, 42, 43 y 44 del cuestionario.

Gráfica 5.174: Para qué se evalúa.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.39: Para qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes (ítem 41).	3,20	1,105	2	5
Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia (ítem 42 para el ítem 40 los casos, el 10,3).	3,70	,865	2	5
Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza (ítem 43 para el ítem 40 los casos, el 10,3).	3,95	,887	2	5
Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje (ítem 44 para el ítem 40 los casos, el 10,3).	3,90	1,119	1	5

Para el ítem 41, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,20 y la dispersión de la desviación típica 1,105 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Matemática, no siempre la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes. Porcentualmente, el 40 %, de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre), la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes, el 25 % lo percibe en la mitad de los casos, el 25 de alumnos que responden a veces perciben esta posibilidad.

Para el ítem 42, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica ,865 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Matemática, aun perciben que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes percibe (frecuentemente y siempre) que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia, el 25 % de alumnos responden en la mitad de los casos, el 10 % a veces.

Para el ítem 43, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,95 y la dispersión de la desviación típica ,887 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Matemática, perciben que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza. Porcentualmente, el 80 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre) que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza, el 10 % en la mitad de los casos y el 10 % considera que a veces.

Para el ítem 44, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,90 y la dispersión de la desviación típica 1,119 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Matemática, perciben que se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes afirma que frecuentemente y siempre se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje, el 20 % en la mitad de los casos; el 5 % a veces y el 5 % afirma que nunca.

5.2.3.5.3. Cómo se evalúa.

Respecto a cómo se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 46 al 55 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.175: Cómo se evalúa.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.40: Cómo se evalúa

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente (ítem 46 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,45	1,099	2	5
La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases (ítem 47 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,55	1,146	1	4
La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...) (ítem 48 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,20	1,056	2	5
La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes) (ítem 49 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,90	1,294	1	5
La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación) (ítem 50 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,85	1,424	1	5
El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos (ítem 51 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,80	1,322	1	5
Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante (ítem 52 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,80	1,196	1	5
Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo (ítem 53 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,90	1,210	1	5
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a (ítem 54 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,60	1,392	1	5
Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (ítem 55 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,50	1,192	1	5
Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado (ítem 56 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,65	,933	2	5

Para el ítem 46, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,45 y la dispersión de la desviación típica 1,099 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición balanceada consideran que el examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente; implica que en la práctica de la evaluación se están implementando otras estrategias. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que el examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente, el 25 % lo percibe en la mitad de los casos, el 25 % considera que a veces.

Para el ítem 47, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,55 y la dispersión de la desviación típica 1,146 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que la evaluación no abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases, el 20 % lo percibe en la mitad de los casos, el 35 % considera que a veces.

Para el ítem 48, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,20 y la dispersión de la desviación típica 1,056 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que la evaluación no se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados, con qué medios, con cuántos esfuerzos; implica que se aplican otras estrategias para convertir la evaluación en una fuente de motivación y retroalimentación positiva para desarrollar su potencial como futuro profesional. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados, el 20 % lo percibe en la mitad de los casos, el 35 % considera que a veces.

Para el ítem 49, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,90 y la dispersión de la desviación típica 1,294 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que la evaluación no se realiza de forma competitiva entre estudiantes; implica que se desarrolla en un ambiente empático y colaborativo, un proceso que va desde lo más cercano del contexto hasta explorar pensamientos, hechos que suceden en otros lugares y otros tiempos. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza de forma competitiva entre estudiantes, el 15 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20 % considera que a veces y un 20 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 50, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,85 y la dispersión de la desviación típica 1,424 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que la evaluación no se realiza de forma estereotipada, cada profesor repite su propia pauta de actuación; implica que en los procesos de evaluación los profesores le imprimen su propia originalidad y variabilidad de estrategias. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación), el 10 % lo percibe en la mitad de los casos, el 20 % considera que a veces y un 25 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 51, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,80 y la dispersión de la desviación típica 1,322 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, no consideran que el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos; implica que en los procesos de evaluación los criterios son

compartidos y determinados de manera consensuada en el contrato didáctico. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, el 5 % lo percibe en la mitad de los casos, el 30 % considera que a veces y un 20 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 52, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,80 y la dispersión de la desviación típica 1,196 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, no consideran que para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante; implica que en la práctica los procesos de evaluación el contexto es un factor muy importante, el aula es un espacio dónde interactúan aprendices y expertos, y ambos colectivos evolucionan. Porcentualmente, el 35 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que sus profesores para evaluar, toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante, el 20 % lo percibe en la mitad de los casos, el 30 % considera que a veces y un 15 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 53, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,90 y la dispersión de la desviación típica 1,210 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, no consideran que la evaluación, se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo; implica que en la práctica la evaluación se centra más en los procesos en cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según la interpretación socialmente aceptada que en los productos. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que la evaluación se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo; sin embargo, no todos se muestran de acuerdo con esta opinión, el 5 % lo percibe en la mitad de los casos, el 30 % considera que a veces y un 20 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 54, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,60 y la dispersión de la desviación típica 1,392 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, no consideran que las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a; implica que en la práctica la evaluación se desarrolla en un ambiente de sinergia en los ámbitos cognitivo y emotivo produciendo una conducta intercultural. Porcentualmente, el 40 % de los estudiantes afirma que (frecuentemente y siempre) las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a, el 20 % lo percibe en la mitad de los casos, el 25 % considera que a veces y un 15 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 55, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica 1,192 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en posición bastante balanceada condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor; pero a la vez, implica que en la práctica la evaluación se enfoca a problemas locales y situaciones que han de abordar los estudiantes en su vida cotidiana como profesional. Porcentualmente, el 50 % afirman (frecuentemente y siempre) que condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor, el 30 % lo percibe en la mitad de los casos, el 15 % considera que a veces y un 5 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 56, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,65 y la dispersión de la desviación típica ,933 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado; pero a la vez, en la práctica la evaluación se hacen esfuerzos a que esta se centre más en los saberes para el desarrollo de competencias. Porcentualmente,

el 65 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado, el 20 % lo percibe en la mitad de los casos, el 15 % considera que a veces.

A los estudiantes que integran nuestra muestra les pedimos que leyeran la siguiente afirmación “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010c, p. 27).

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.41: Está de acuerdo con esta afirmación.

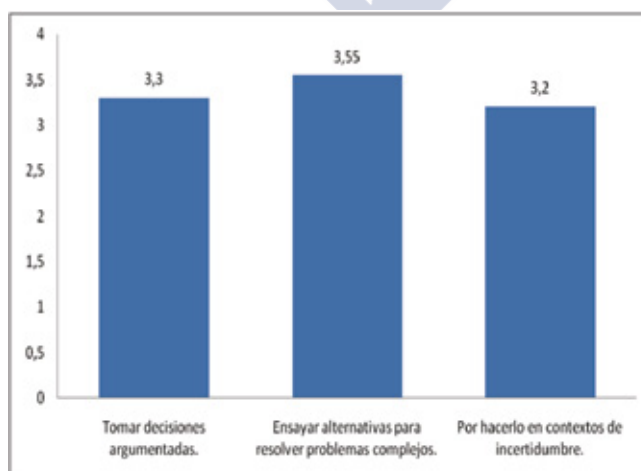
	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
En qué medida está de acuerdo con esta afirmación.	3,55	,999	1	5

Los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,55 y la dispersión de la desviación típica ,999 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, están de acuerdo con la afirmación. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes afirma estar de acuerdo (bastante y mucho), mientras un 10 % afirma no estar de acuerdo (poco y nada) y el 20 % está algo de acuerdo.

Teniendo como eje motivador la afirmación antes citada les preguntamos si han sido evaluados tomado en cuenta esas aseveraciones que corresponden a los ítems 58, 59 y 60 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.176: Ha sido evaluado por



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.42: Ha sido evaluado por.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Tomar decisiones argumentadas (ítem 58 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,30	1,081	1	5
Ensayar alternativas para resolver problemas complejos (ítem 59 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,55	,887	2	5
Por hacerlo en contextos de incertidumbre (ítem 60 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,20	1,056	1	5

Para el ítem 58, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica 1,081 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición balanceada consideran que han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas. Práctica que debemos aplicar con más frecuencia para el logro de competencias. Porcentualmente, el 50 % de la muestra de estudiantes lo afirman (frecuentemente y siempre), han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas, el 20 % afirma que a veces, el 25 % lo percibe en la mitad de los casos, y el 5 % afirma que nunca.

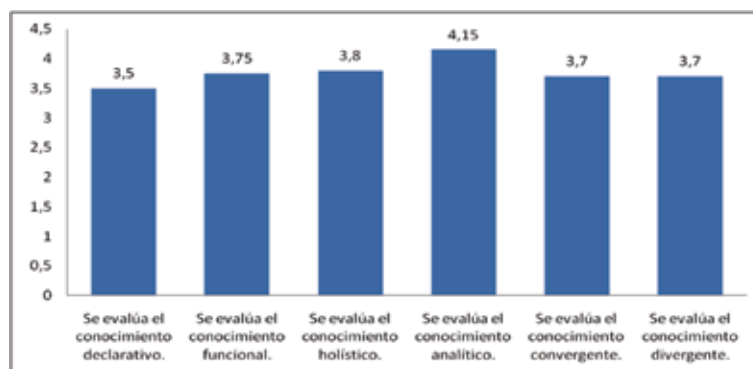
Para el ítem 59, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,55 y la dispersión de la desviación típica ,887 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos. Práctica que debemos fortalecer para el logro de competencias. Porcentualmente, el 70 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos, el 20 % afirma que a veces, un 10 % en la mitad de los casos. Para el ítem 60, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,20 y la dispersión de la desviación típica 1,056 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición balanceada consideran que han sido evaluados en contextos de incertidumbre. Práctica que debemos aplicar con más frecuencia para el logro de competencias. Porcentualmente, el 50 % afirman (frecuentemente y siempre) han sido evaluados por hacerlo en contextos de incertidumbre, el 25 % afirma que a veces, un 20 % en la mitad de los casos y un 5 % considera que nunca.

5.2.3.5.4. Qué se evalúa.

Respecto a qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 61 al 66 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.177: Qué se evalúa.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.43: Qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él (ítem 61 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,50	,827	2	5
Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción (ítem 62 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,75	,716	2	5
Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado (ítem 63 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,80	,951	2	5
Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales (ítem 64 para el ítem 40os casos, el 10,3).	4,15	,671	2	5
Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única (ítem 65 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,70	,923	2	5
Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante (ítem 66 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,70	,865	2	5

Para el ítem 61, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica ,827 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición balanceada consideran que se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él. Práctica que debemos fortalecer para el logro de competencias. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él. El 10 % que lo percibe a veces, el 40 % la mitad de los casos.

Para el ítem 62, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,75 y la dispersión de la desviación típica ,716 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición balanceada consideran que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción. Porcentualmente, el 80 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción, el 10 % lo percibe a veces y el 10 % en la mitad de casos.

Para el ítem 63, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,80 y la dispersión de la desviación típica ,951 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado. Porcentualmente, el 65 % afirma (frecuentemente y siempre), que se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado, el 10 % lo percibe a veces y un 25 % que lo percibe en la mitad de los casos.

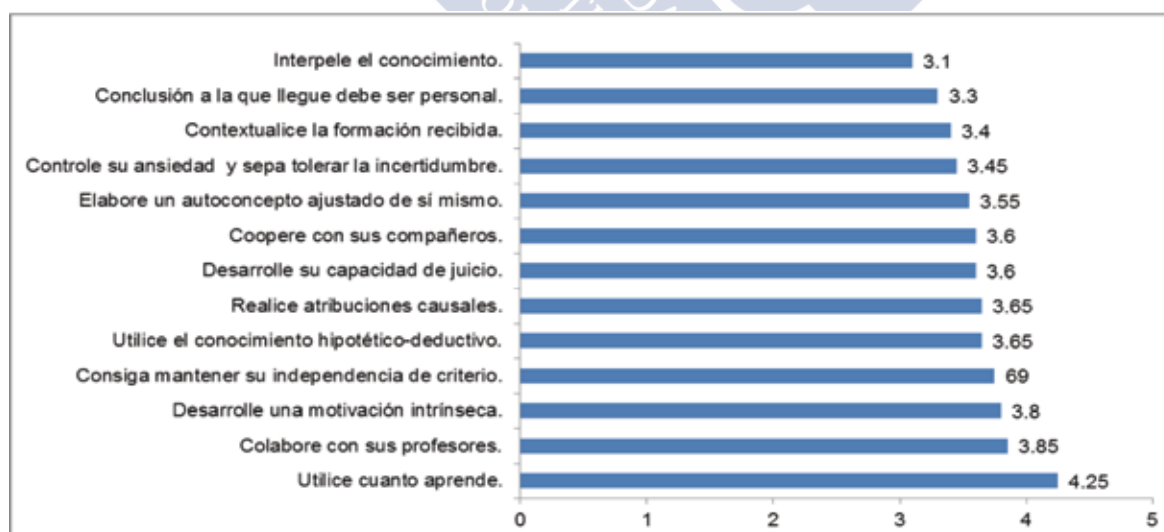
Para el ítem 64, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,15 y la dispersión de la desviación típica ,671 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, en una posición muy favorable consideran que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales. Porcentualmente, el 95 % afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales, el 5 % lo percibe a veces.

Para el ítem 65, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica ,923 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única. Porcentualmente, el 60 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única, el 10 % que lo perciben a veces y el 30 % lo consideran en la mitad de los casos.

Para el ítem 66, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica ,865 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Matemática, consideran que se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes que integran la muestra afirman (frecuentemente y siempre) que se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante, el 10 % lo perciben a veces y un 25 % lo considera en la mitad de casos.

5.2.3.5.5. Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.

Gráfica 5.178: Las tareas de evaluación.



Respecto a las tareas de evaluación, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 67 al 79 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.44: Las tareas de evaluación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida (ítem 67 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,30	,865	2	5
Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar (ítem 68 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,10	1,119	1	5
Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive (ítem 69 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,40	,754	2	4
Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta (ítem 70 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,60	1,231	1	5
Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita) (ítem 71 para el ítem 40os casos, el 10,3) para el ítem 40os casos, el 10,3.	3,75	,967	1	5
Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias (ítem 72 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,65	,933	3	5
Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma (ítem 73 para el ítem 40os casos, el 10,3).	4,25	,786	3	5
Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea (ítem 74 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,80	,768	2	5
Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares) (ítem 75 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,60	,995	1	5
Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores) (ítem 76 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,85	,745	2	5
Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una auto-imagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades) (ítem 77 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,55	,999	2	5
Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados (ítem 78 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,65	,745	2	5
Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre (ítem 79 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,45	,887	2	5

Para el ítem 67, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica ,865 nos permite inferir que las tareas de evaluación que los estudiantes de la titulación de Matemática, se han hecho esfuerzos. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes

de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) las tareas de evaluación promueven que el estudiante interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida, el 20 % lo percibe a veces, el 35 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 68, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,10 y la dispersión de la desviación típica 1,119 nos sugiere que se han hecho esfuerzos, para que las tareas de evaluación promuevan que los estudiantes de la titulación de Matemática interpelen el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar, empero se hace necesario hacer promover esta práctica. Porcentualmente, el 40 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 30 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 5 % nunca.

Para el ítem 69, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,40 y la dispersión de la desviación típica ,754 nos permite inferir que se han hecho esfuerzos para que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promuevan que estos contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio-históricas en las que vive, una contextualización adecuada juega un papel fundamental para crear un clima emocional que facilite la motivación de los estudiantes. Porcentualmente, el 55 % de los estudiantes de esta titulación lo consideran (frecuentemente y siempre), el 15 % lo percibe a veces, el 30 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 70, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,60 y la dispersión de la desviación típica 1,231 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promuevan que estos desarrollen su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 20 % lo percibe a veces, el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 5 % nunca.

Para el ítem 71, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,75 y la dispersión de la desviación típica ,967 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promuevan que estos consigan mantener su independencia de criterio, de manera declarada o implícita. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 20 % lo percibe a veces, el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 5 % nunca.

Para el ítem 72, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,65 y la dispersión de la desviación típica ,933 nos muestra avances en las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promuevan que estos utilicen el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 30 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 5 % nunca.

Para el ítem 73, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,25 y la mínima dispersión de la desviación típica ,786 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos utilicen cuanto aprenden para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y

siempre), el 15 % lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 74, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,80 y la mínima dispersión de la desviación típica ,768 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos desarrollen una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 5 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 75, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,60 y la dispersión de la desviación típica ,995 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos cooperen con sus compañeros y participen activamente del diálogo-reflexivo con sus pares. Porcentualmente, el 60 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 5 % lo percibe a veces, el 30 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 5 % nunca.

Para el ítem 76, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,85 y la dispersión de la desviación típica ,745 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos colaboren con sus profesores y participen activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores. Porcentualmente, el 75 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 5 % lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 77, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,55 y la dispersión de la desviación típica ,999 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos elaboren un autoconcepto ajustado de sí mismo y una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 15 % que lo percibe a veces, el 35 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 78, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,65 y la dispersión de la desviación típica ,745 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos realicen atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 10 % que lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

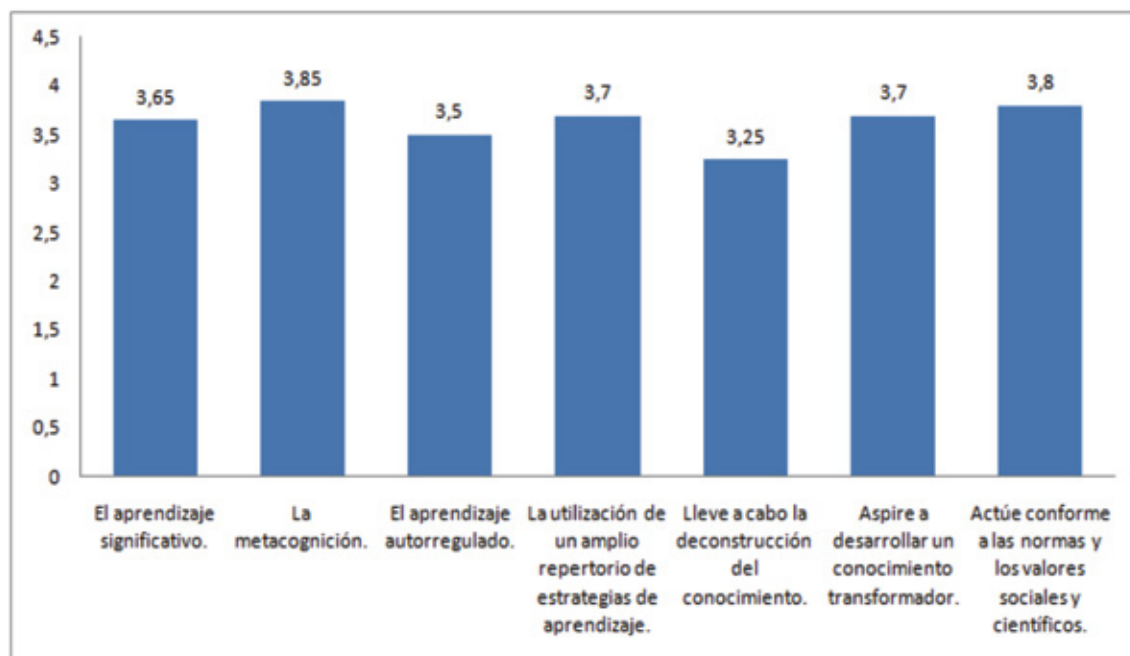
Para el ítem 79, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,45 y la dispersión de la desviación típica ,887 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueven que estos controlen sus niveles de ansiedad y sepan tolerar la incertidumbre. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 15 % que lo percibe a veces, el 35 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.3.5.6. La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos.

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 80 al 86 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.179: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.45: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos) (ítem 80 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,65	,813	2	5
La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva) (ítem 81 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,85	,813	2	5
El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas) (ítem 82 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,50	1,000	2	5
La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso) (ítem 83 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,70	,733	2	5
Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance (ítem 84 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,25	1,251	1	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes (ítem 85 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,70	1,031	1	5
Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta) (ítem 86 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,80	,951	2	5

Para el ítem 80, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,65 y la dispersión de la desviación típica ,813 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos para el aprendizaje significativo como la relación de la nueva información con los conocimientos previos. Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 10 % que lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 81, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,85 y la dispersión de la desviación típica ,813 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos como la metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva). Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 5 % que lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 82, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,50 y la dispersión de la desviación típica 1,000 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas). Porcentualmente, el 55 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 20 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 83, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica ,733 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso). Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 5 % lo percibe a veces y el 30 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 84, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,25 y la dispersión de la desviación típica 1,251 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos como llevar a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 20 % lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 10 % afirma que nunca.

Para el ítem 85, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica 1,031 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos y aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes. Porcentualmente, el 75 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 10 % lo percibe a veces, el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 5 % afirma que nunca.

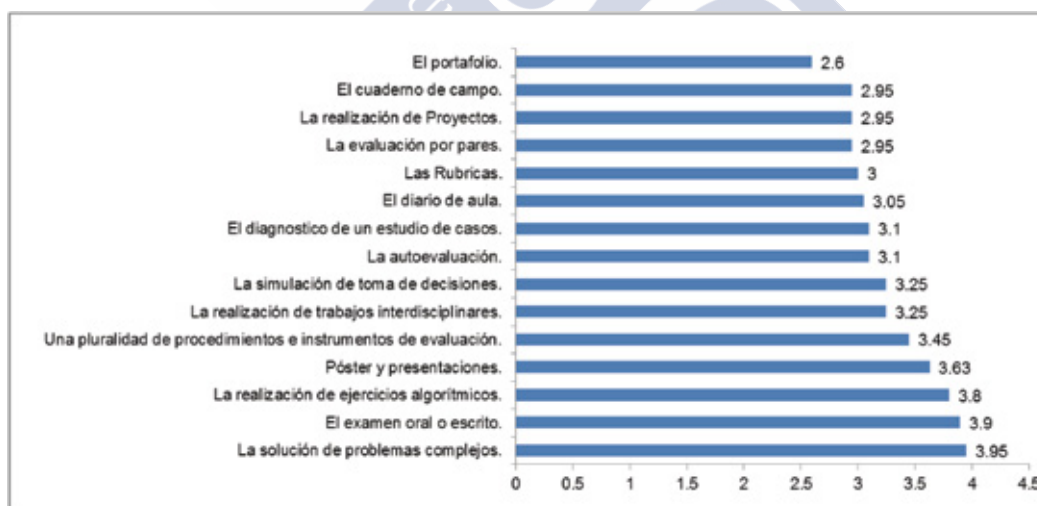
Para el ítem 86, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,80 y la dispersión de la desviación típica ,951 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Matemática promueve procesos cognoscitivos complejos y actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta). Porcentualmente, el 65 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 10 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.3.5.7. Instrumentos de evaluación.

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 87 al 99 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos anteriormente.

Gráfica 5.180: Instrumentos de evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.46: Instrumentos de evaluación:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación (ítem 87 al ítem 99 del cuestionario).	3,45	,887	2	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El examen oral o escrito (ítem 88 para el ítem 40os casos, el 10,3)	3,90	1,021	2	5
La realización de ejercicios algorítmicos (ítem 89 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,80	1,005	2	5
La solución de problemas complejos (ítem 90 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,95	,686	2	5
El diagnóstico de un estudio de casos (ítem 91 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,10	,912	2	5
La realización de Proyectos (ítem 92 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,95	,826	2	4
La realización de trabajos interdisciplinarios (ítem 93 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,25	1,020	2	5
El cuaderno de campo (ítem 94 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,95	1,099	1	5
La simulación de toma de decisiones (ítem 95 para el ítem 40os casos, el 10,3)	3,25	1,118	1	5
La autoevaluación (ítem 96 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,10	1,021	2	5
La evaluación por pares (ítem 97 para el ítem 40os casos, el 10,3).	2,95	1,234	1	5
Las Rúbricas (ítem 98 para el ítem 40os casos, el 10,3)	3,00	1,298	1	5
El diario de aula (ítem 99 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,05	1,432	1	5
El portafolio (ítem 100 para el ítem 40os casos, el 10,3)	2,60	1,465	1	5
Póster y presentaciones (ítem 101 para el ítem 40os casos, el 10,3)	2,65	1,226	1	5

Para el ítem 87, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,45 y la dispersión de la desviación típica ,887 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación utilizan una pluralidad de procedimientos e instrumentos. Porcentualmente, el 60 % de los estudiantes de titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 20 % lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los.

Para el ítem 88, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,90 y la dispersión de la desviación típica 1,021 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, el examen oral o escrito es uno de los instrumentos más utilizados. Porcentualmente, el 75 % de los estudiantes lo afirman que frecuentemente y siempre es utilizado, el 15 % lo percibe a veces, un 10 % que lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 89, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,80 y la dispersión de la desviación típica 1,005 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 15 % lo percibe a veces, el 15 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 90, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,95 y la dispersión de la desviación típica ,686 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática,

sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, la solución de problemas complejos es muy utilizado. Porcentualmente, el 85 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 5 % lo percibe a veces, el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 91, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,10 y la dispersión de la desviación típica ,912 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, se utiliza el diagnóstico de un estudio de casos. Porcentualmente, el 35 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 30 % lo percibe a veces, el 35 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 92, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,95 y la dispersión de la desviación típica ,826 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la realización de Proyectos. Porcentualmente, el 30 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 35 % lo percibe a veces, el 35 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 93, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,25 y la dispersión de la desviación típica 1,020 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la realización de trabajos interdisciplinarios. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 30 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 94, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,95 y la dispersión de la desviación típica 1,099 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza el cuaderno de Campo. Porcentualmente, el 35 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 25 % lo percibe a veces, el 30 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 10 % nunca.

Para el ítem 95, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,25 y la dispersión de la desviación típica 1,118 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, en alguna medida se utiliza la simulación de toma de decisiones. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 25 % de los alumnos que integran la muestra lo percibe a veces, sin embargo el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 5 % nunca.

Para el ítem 96, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,10 y la dispersión de la desviación típica 1,021 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, en alguna medida se utiliza la autoevaluación. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 40 % lo percibe a veces, el 15 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 97, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,95 y la dispersión de la desviación típica 1,234 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la evaluación por pares. Porcentualmente, el 40 % de los estudiantes de

esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 35 % lo percibe a veces, sin embargo el 15 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 10 % nunca.

Para el ítem 98, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,00 y la dispersión de la desviación típica 1,298 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, en alguna medida se utilizan las Rúbricas. Porcentualmente, el 45 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 25 % lo percibe a veces, el 15 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 15 % nunca.

Para el ítem 99, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,05 y la dispersión de la desviación típica 1,432 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, en alguna medida se utiliza el diario de aula. Porcentualmente, el 40 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 15 lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 20 % nunca.

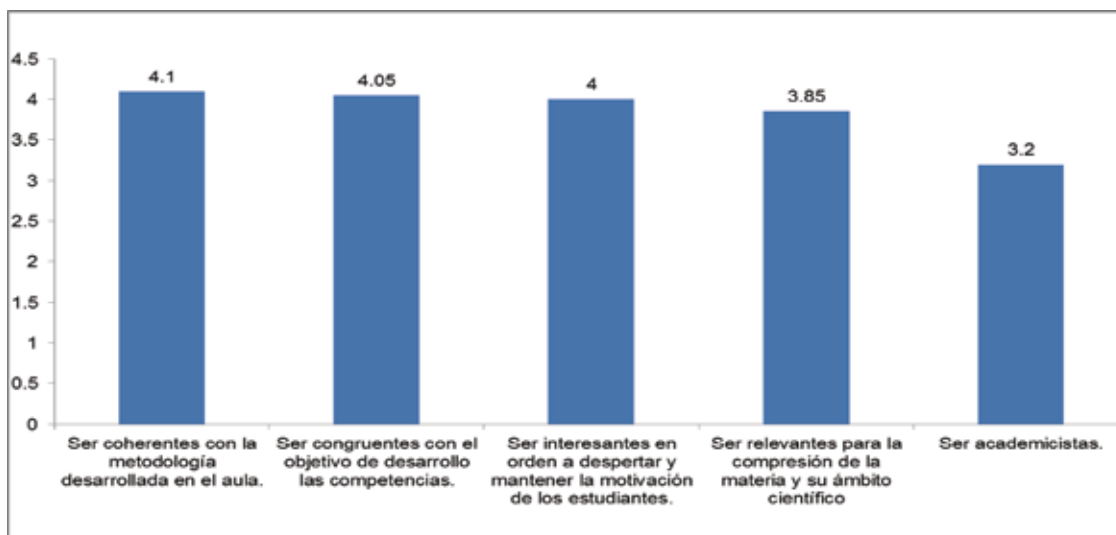
Para el ítem 100, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,60 y la dispersión de la desviación típica 1,465 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza el portafolio. Porcentualmente, el 35 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 40 % lo percibe a veces, el 25 % nunca.

Para el ítem 101, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,65 y la dispersión de la desviación típica 1,226 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utilizan los pósteres y presentaciones. Porcentualmente, el 25 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 40 % lo percibe a veces, el 20 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 15 % nunca.

5.2.3.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 101 al 106 del cuestionario.

Gráfica 5.181: Valoración global.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos anteriormente.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.47: Valoración global.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas) (ítem 102 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,20	1,105	1	5
Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico (ítem 103 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,85	,988	2	5
Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes (ítem 104 para el ítem 40os casos, el 10,3).	4,00	,973	2	5
Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula (ítem 105 para el ítem 40os casos, el 10,3).	4,10	,968	2	5
Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias (ítem 106 para el ítem 40os casos, el 10,3).	4,05	,945	2	5

Para el ítem 102, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,20 y la dispersión de la desviación típica 1,105 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores no siempre se caracterizan por ser academicistas, en otras palabras tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas. Porcentualmente, el 50 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 15 % lo percibe a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 10 % nunca.

Para el ítem 103, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,85 y la dispersión de la desviación típica ,988 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico. Porcentualmente, el 55 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 5 % de lo percibe a veces y el 40 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 104, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,00 y la dispersión de la desviación típica ,973 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes. Porcentualmente, el 75 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre la evaluación se caracteriza por, el 10 % lo percibe a veces y el 15 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 105, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,10 y la dispersión de la desviación típica ,968 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula. Porcentualmente, el 80 % de los estudiantes de esta titula-

ción consideran que frecuentemente y siempre, el 10 % lo percibe a veces y el 10 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 106, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,05 y la dispersión de la desviación típica ,945 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Matemática, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias. Porcentualmente, el 70 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre la evaluación, el 5 % lo considera a veces, el 25 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.2.4. Las competencias en la titulación del profesor de ciencias de la educación con mención en Inglés

5.2.4.1. Respetto de los conocimientos

1. El conocimiento de conceptos sobre la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %	Media
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,4	25,9	59,3	7,4	3,67
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	14,8	29,6	29,6	25,9	3,67
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,8	40,7	33,3	11,1	3,41
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	14,8	22,2	37,0	25,9	3,74

1. El 66,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 59,3 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

2. El 55,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 25,9 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

3. El 44,4 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

4. El 62,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37 % bastante, y 25,9 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

2. El conocimiento básico sobre informática y matemáticas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %	Media
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	7,4	40,7	18,5	33,3	0,0	2,78
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	44,4	29,6	22,2	3,7	2,85
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	29,6	44,4	14,8	7,4	2,93
4. Diría que esto se ha evaluado.	7,4	22,2	33,3	29,6	7,4	3,07

1. El 33,3 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante.

El 48,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 40,7 % poco, y 7,4 % nada.

2. El 25,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 22,2 % bastante, y 3,7 % mucho.

El 44,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % poco.

3. El 22,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 33,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 37,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 29,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco, y 7,4 % nada.

3. El conocimiento básico sobre enfoque de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	14,8	22,2	40,7	22,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	22,2	40,7	18,5	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	25,9	18,5	44,4	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	22,2	29,6	25,9	22,2

1. El 62,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante y 22,2 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

2. El 37 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % poco.

3. El 22,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 33,3 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 37,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 29,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco, y 7,4 % nada.

4. El conocimiento sobre la realidad histórica y geográfica de la Costa Caribe, el papel y los aportes de las mujeres así como las problemáticas de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	25,9	25,9	33,3	14,8
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	14,8	44,4	29,6	11,1
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	22,2	29,6	40,7	7,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	7,4	14,8	33,3	25,9	18,5

1. El 48,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante y 14,8 % mucho.

El 25,9 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco.

2. El 40,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 29,7 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

3. El 48,1 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % poco.

4. El 44,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco.

5. El conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural de su región.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	7,4	7,4	29,6	33,3	22,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	7,4	7,4	37,0	33,3	14,8
3. Diría que lo ha desarrollado	7,4	11,1	44,4	25,9	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	7,4	18,5	33,3	33,3	7,4

1. El 55,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante y 22,2 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 7,4 % nada.

2. El 48,1 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 7,4 % nada.

3. El 37,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco y 7,4 % nada.

4. El 40,7 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 25,9 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco, y 7,4 % nada.

6. El conocimiento de conceptos sobre sexualidad, afectos, construcción de las identidades de género, derechos reproductivos, con perspectiva intercultural de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	18,5	18,5	29,6	33,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,7	11,1	37	29,5	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	14,8	18,5	40,7	22,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	3,7	29,6	29,6	33,3

1. El 62,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante y 33,3 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco.

2. El 48,0 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 29,5 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco y 3,7 % nada.

3. El 62,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 62,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 33,3 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco, y 3,7 % nada.

7. El conocimiento de teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	0,0	22,2	44,4	29,6
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	14,8	33,3	29,6	22,2
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,8	33,3	37,0	14,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	7,4	29,6	37,0	22,2

1. El 74,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 29,6 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % nada.

2. El 51,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

3. El 51,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

4. El 59,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco, y 3,7 % nada.

8. El conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	14,8	48,1	33,3	3,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	25,9	48,1	18,5	7,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	25,9	51,9	22,2	0,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	18,5	37,0	33,3	7,4

1. El 40,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante y 3,7 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

2. El 25,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 18,5 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 25,9 % considera negativamente que es característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco.

3. El 22,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % bastante.

El 25,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco.

4. El 40,7 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco, y 3,7 % nada.

9. El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés⁹

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	22,2	37,0	40,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,4	7,4	33,3	51,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	14,8	59,3	25,9

⁹ Listening (escuchar), speaking (hablar), reading (leer) y writing (escribir).

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	3,7	0,0	37,0	59,3

1. El 77,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 37,7 % bastante y 40,7 % mucho.

2. El 85,2 % considera positivamente que es característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 51,9 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

3. El 85,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 59,3 % bastante, y 25,9 % mucho.

4. El 96,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 59,3 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

10. El conocimiento de los orígenes y desarrollo del idioma inglés.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	18,5	14,8	40,7	22,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	22,2	22,2	40,7	14,8
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	7,4	33,3	37,0	18,5
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	14,8	18,5	29,6	33,3

1. El 62,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante y 22,2 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco y 3,7 % nada.

2. El 55,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco.

3. El 55,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 62,9 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 33,3 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco, y 3,7 % nada.5.2.4.1.1

5.2.4.1.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de los conocimientos:

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

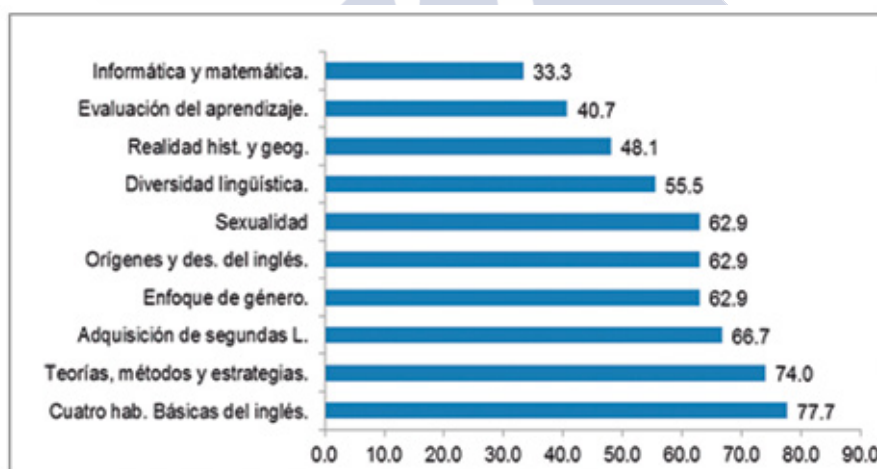
Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos desarrollados, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica siguiente nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.182: Si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

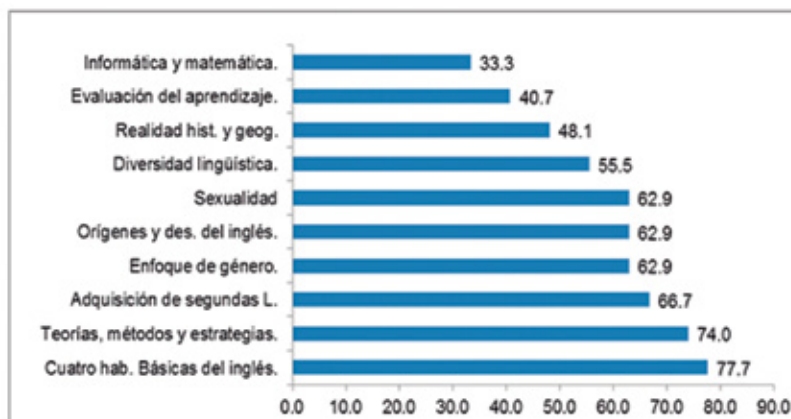
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 100 % que afirma positivamente.
- El conocimiento básico sobre informática y matemática, se ubica en el menor porcentaje 33,3 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

La gráfica 5.183 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

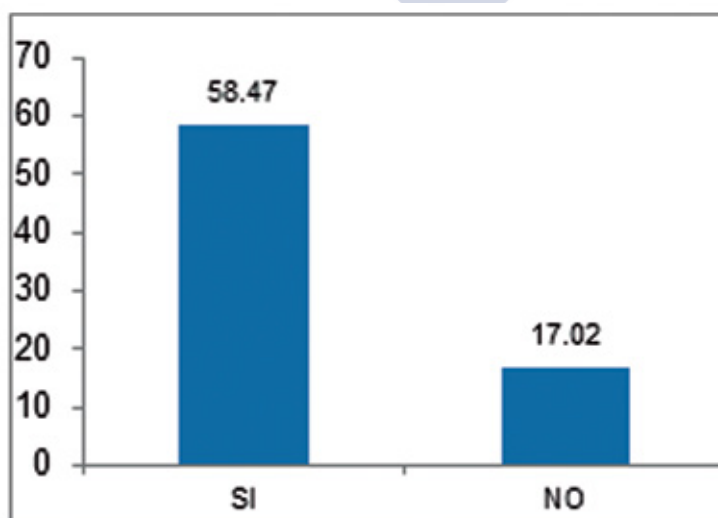
Gráfica 5.183: No se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos.



Como podemos observar hay una falta de conocimiento de teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales, se ubican en el mayor porcentaje 48,1 %, que afirma negativamente que se fomenta su desarrollo el aula y unas voces discrepantes relativas a resaltar los % que aparecen en negativo.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es el conocimiento básico sobre informática y matemática; y conocimiento de teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.

Gráfica 5.184: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estos conocimientos



Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.185: Es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.185 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si es una característica de sus profesores.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

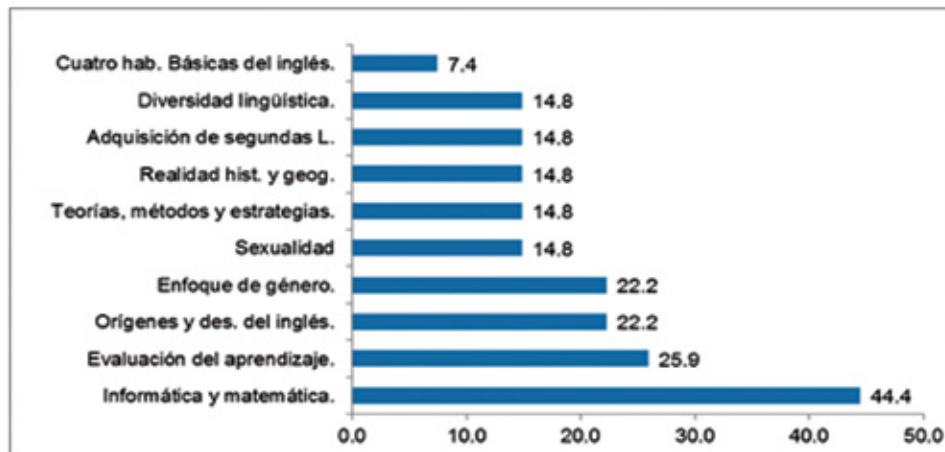
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, es la que más es una característica de sus profesores con un 85,2 % que afirma positivamente.

- El conocimiento básico sobre informática y matemática; y el conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género, se ubican en el menor porcentaje 25,9 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

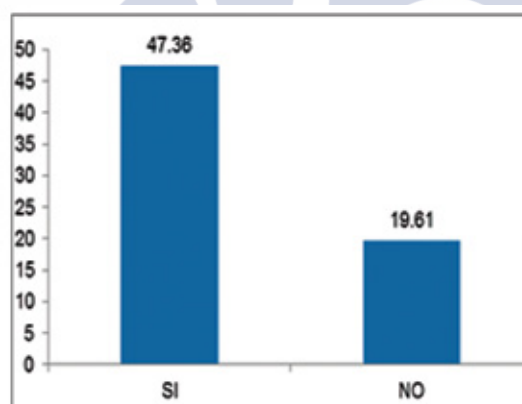
Gráfica 5.186: No es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.186 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- El conocimiento básico sobre informática y matemática, se ubica en el mayor porcentaje 44,4 que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Gráfica 5.187: Resume si es una característica de sus profesores.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que sus profesores poseen los conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es el conocimiento básico sobre informática y matemática; y el conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género.

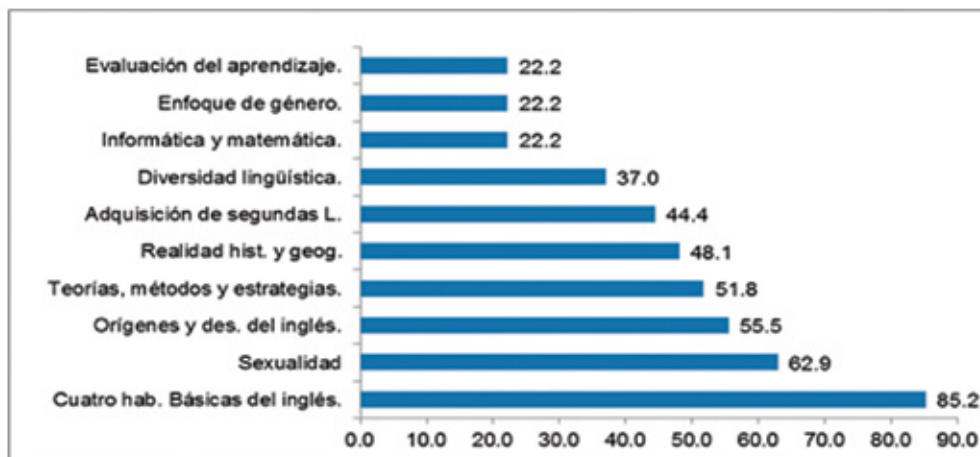
Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos al desarrollo de los conocimientos, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.188 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

Gráfica 5.188. Si ha desarrollado esos conocimientos.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

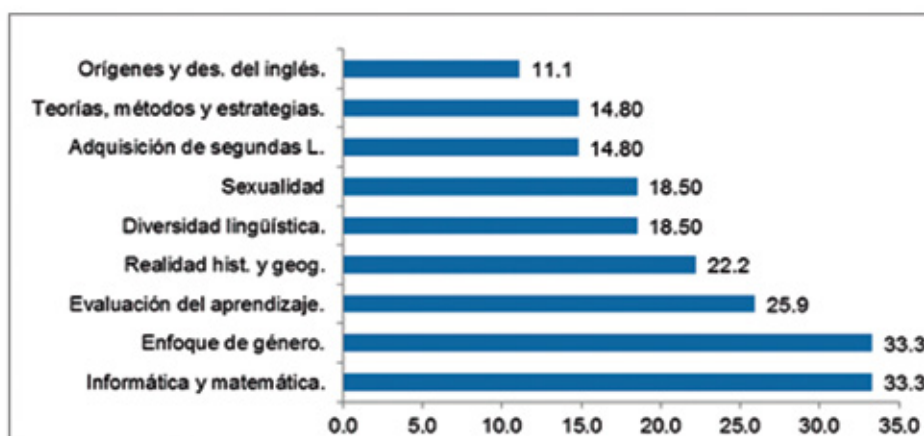
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber desarrollado el conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, es 85,2 %.
- El conocimiento básico sobre informática y matemática; el conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género; y el conocimiento básico sobre enfoque de género, se ubica en el menor porcentaje con un 22,2 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

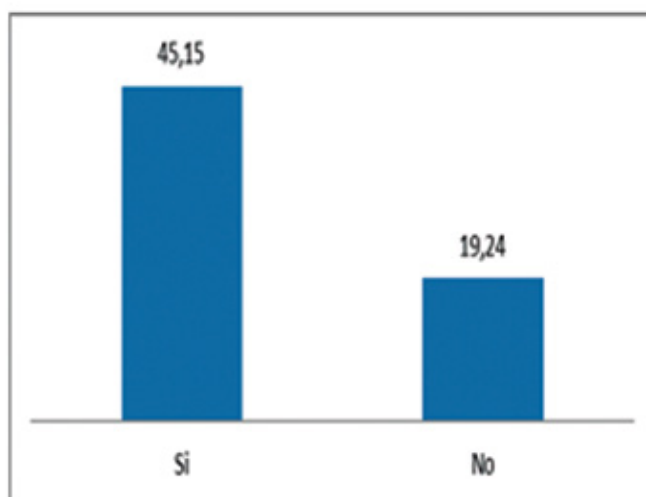
La gráfica 5.189 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esos conocimientos:

Gráfica 5.189. No han desarrollado esos conocimientos.



- El conocimiento básico sobre informática y matemática y el conocimiento básico sobre enfoque de género, se ubica en el mayor porcentaje 33,3 % que afirma negativamente haberlo desarrollado.

Gráfica 5.190: Resume si han desarrollado esos conocimientos.



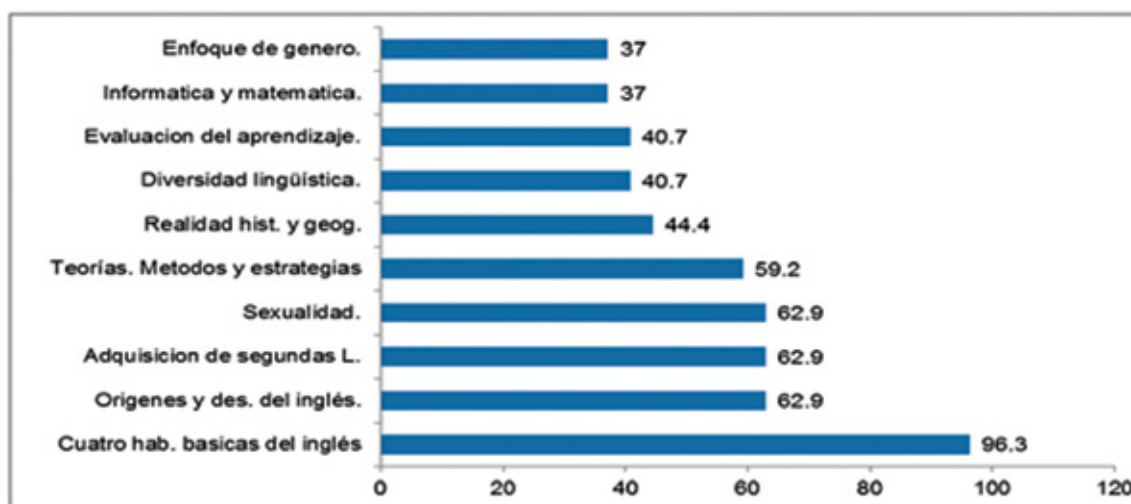
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento básico sobre informática y matemática; el conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género; y el conocimiento básico sobre enfoque de género.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los conocimientos como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.191. Si se ha evaluado esos conocimientos.



La gráfica 5.191 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

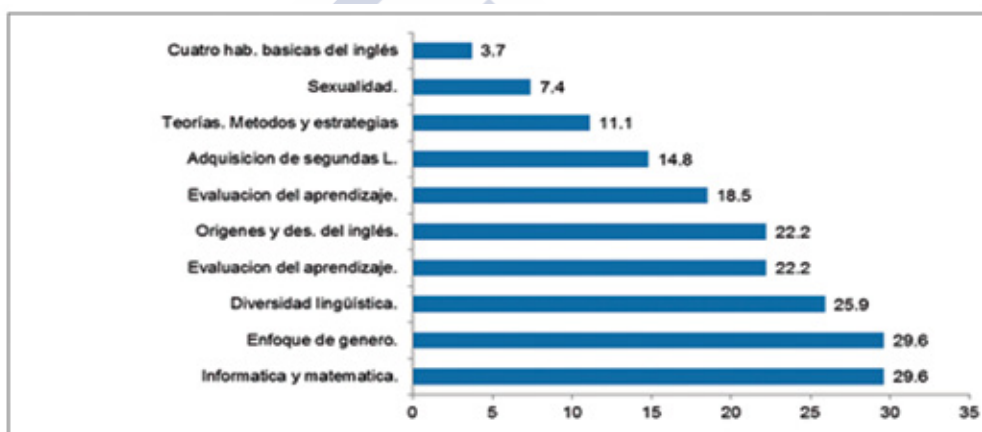
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 96,3 % es el conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés.
- El conocimiento básico sobre informática y matemática; y el conocimiento básico sobre enfoque de género, con un 37 %.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

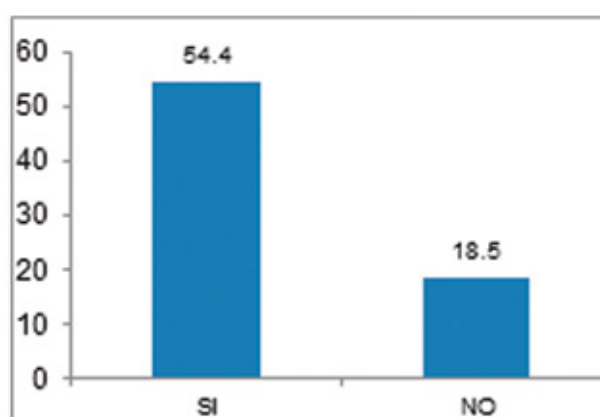
Gráfica 5.192: No se han evaluado esos conocimientos.



La gráfica 5.192 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado esos conocimientos.

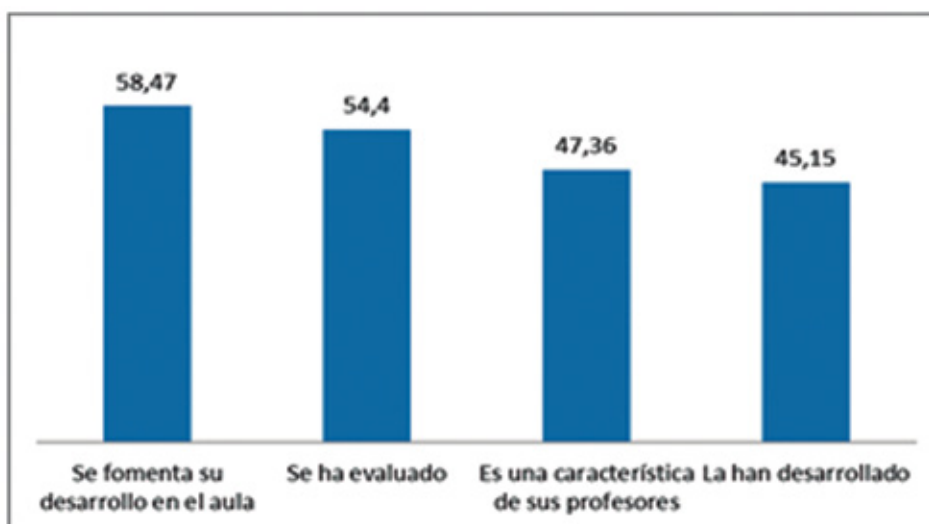
El conocimiento básico sobre informática y matemática; y el conocimiento básico sobre enfoque de género, que afirman negativamente que se ha evaluado, con un 25,6 %.

Gráfica 5.193: Resume si se ha evaluado esos conocimientos.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han evaluado esos conocimientos del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la del conocimiento básico sobre informática y matemática; y el conocimiento básico sobre enfoque de género.

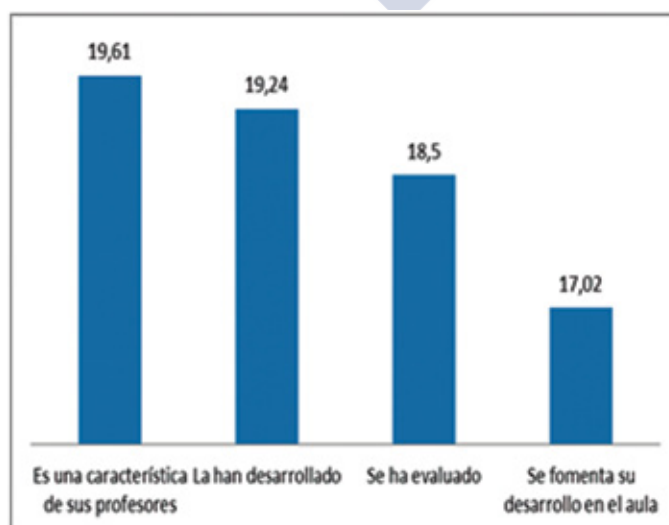
Gráfica 5.194: Se afirma positivamente los conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman positivamente, la gráfica 5.194 que nos muestra de manera general que:

- El 58,47 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula.
- El 54,4 % afirma que han evaluado esos conocimientos.
- El 47,36 % afirma que es una característica de sus profesores.
- El 45,15 % afirma que ha desarrollado esos conocimientos.

Gráfica 5.195: Se afirma negativamente los conocimientos.



Concluimos este primer apartado sobre los conocimientos que se afirman negativamente, la gráfica 5.195 que nos muestra de manera general que:

- El 19,61 % afirma negativamente que es una característica de sus profesores esos conocimientos.
- El 19,24 % afirma negativamente que han desarrollado esos conocimientos.
- El 18,5 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula esos conocimientos.
- El 17,02 % afirma negativamente que se han evaluado esos conocimientos.

5.2.4.2. Respetto de las capacidades

11. La capacidad de aplicar los conocimientos a la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	3,7	48,1	37,0	7,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	18,5	29,6	33,3	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	7,4	44,4	33,3	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	3,7	33,3	44,4	14,8

1. El 44,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante y 7,4 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

2. El 51,8 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco.

3. El 44,4 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

4. El 59,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

12. La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	11,1	37,0	44,4	3,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	25,9	33,3	29,6	11,1
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	11,1	48,1	25,9	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	25,9	22,2	37,0	11,1

1. El 48,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 3,7 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco y el 3,7 nada.

2. El 40,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 25,9 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco.

3. El 37,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 48,1 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 29,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco, y 3,7 % nada.

13. La capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	18,5	40,7	22,2	18,5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	11,1	29,6	37,0	22,2
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	11,1	25,9	48,1	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	14,8	22,2	40,7	18,5

1. El 40,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 22,2 % bastante y 18,5 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco.

2. El 59,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 22,2 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

3. El 59,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 59,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco, y 3,7 % nada.

14. La capacidad de usar sus conocimientos para transformar la realidad de su entorno.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	22,2	18,5	44,4	14,8
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,7	7,4	29,6	44,4	14,8
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	7,4	22,2	59,3	7,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	25,9	14,8	37,0	18,5

1. El 59,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 14,8 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 22,2 % poco.

2 El 59,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 14,8 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 3,7 % nada.

3. El 66,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 59,3 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 3,7 % nada.

4. El 55,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 29,6 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % poco, y 3,7 % nada.

15. La capacidad de aplicar sus conocimientos a la realidad lingüística y cultural en su aula de clases.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	11,1	33,3	33,3	22,2
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,7	29,6	40,7	25,9
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	11,1	33,3	40,7	14,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,4	22,2	44,4	25,9

1. El 55,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante y 22,2 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

2. El 66,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 25,9 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

3. El 55,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

4. El 70,3 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 25,9 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

16. La capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	7,4	37,0	48,1	7,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	37,0	44,4	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	11,1	51,9	33,3	3,7
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	7,4	40,7	33,3	14,8

1. El 55,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante y 7,4 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

2. El 62,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 18,5 % mucho.

3. El 37,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 3,7 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

4. El 48,1 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco, y 3,7 % nada.

17. La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,7	11,1	51,9	33,3
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	3,7	3,7	55,6	37,0
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	11,1	25,9	44,4	18,5
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,4	11,1	33,3	48,1

1. El 85,2 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 51,9 % bastante y 33,3 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

2. El 92,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 55,6 % bastante, y 37,0 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que es una, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

3. El 62,9 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

4. El 81,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 48,1 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

18. La capacidad de aplicar conocimientos y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género para fortalecer el proceso de aprendizaje del idioma en sus estudiantes.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	11,1	25,9	44,4	18,5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	7,4	25,9	48,1	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,8	33,3	33,3	18,5
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	11,1	18,5	44,4	22,2

1. El 62,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

2. El 66,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

3. El 51,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

4. El 66,6 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 3,7 % nada.

19. La capacidad de aplicar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones de su entorno laboral a través de la comunicación, con una perspectiva intercultural de género.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	3,7	44,4	44,4	3,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	30,7	44,4	14,8
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	14,8	18,5	51,9	14,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	11,1	11,1	59,3	18,5

1. El 48,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 3,7 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

2. El 59,2 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 14,8 % mucho.

3. El 66,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 51,9 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

4. El 77,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 59,3 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

20. La capacidad de usar sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	0,0	18,5	63,0	18,5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	22,2	48,1	29,6
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	0,0	18,5	66,7	14,8
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	14,8	11,1	40,7	33,3

1. El 81,5 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 63,0 % bastante y 18,5 % mucho.

2. El 77,7 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante, y 29,6 % mucho.

3. El 81,5 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 66,7 % bastante, y 14,8 % mucho.

4. El 74,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 33,3 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,2 % poco.

21. La capacidad de aplicar los conocimientos sobre el idioma inglés para facilitar su aprendizaje.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,7	11,1	48,1	37,0

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	0,0	22,2	33,3	44,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	3,7	18,5	55,6	22,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	0,0	7,4	18,5	29,6	44,4

1. El 85,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante y 37,0 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

2. El 77,7 % considera positivamente que es una, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 44,4 % mucho.

3. El 77,8 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 55,6 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 3,7 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco.

4. El 74,0 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 44,4 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

22. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del el idioma inglés, en contextos multiculturales.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	11,1	25,9	51,9	11,1
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	11,1	25,9	44,4	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	11,1	44,4	37,0	3,7
4. Diría que esto se ha evaluado.	7,4	11,1	25,9	44,4	11,1

1. El 63,0 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 51,9 % bastante y 11,1 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

2. El 62,9 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

3. El 40,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 3,7 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,3 % poco, y 3,7 % nada.

4. El 55,5 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 7,4 % nada.

5.2.4.2.1 Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las capacidades

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

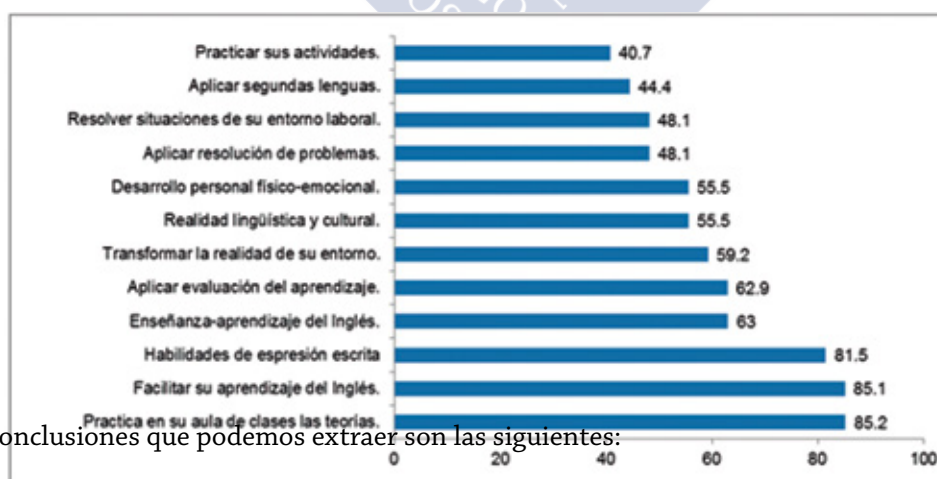
Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.196 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.196: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

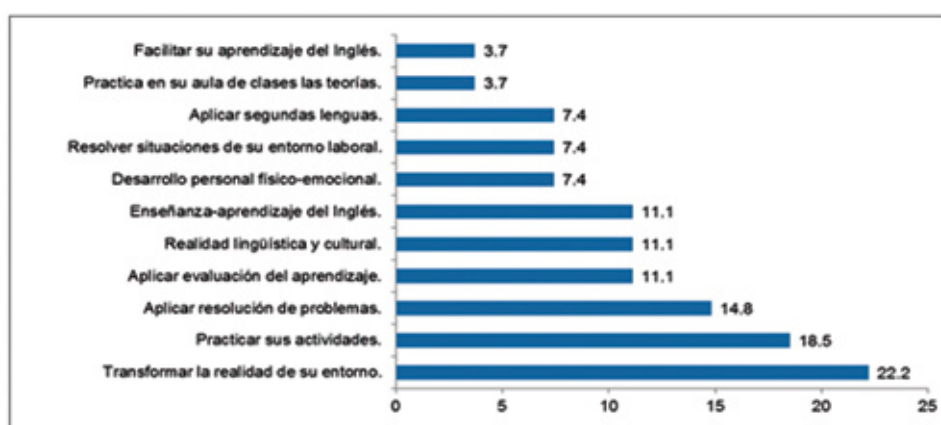
- La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales; y la capacidad de aplicar los conocimientos sobre el idioma

inglés para facilitar su aprendizaje, con un 85,2 % que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

- La capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas, se ubica en el menor porcentaje 40,7 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

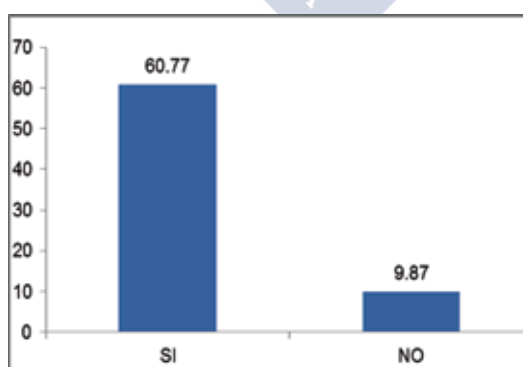
Gráfica 5.197: No se fomenta su desarrollo en el aula.



La gráfica 5.197 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

La capacidad de usar sus conocimientos para transformar la realidad de su entorno, en un 22,2 % se afirma negativamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Gráfica 5.198: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula de estas capacidades.



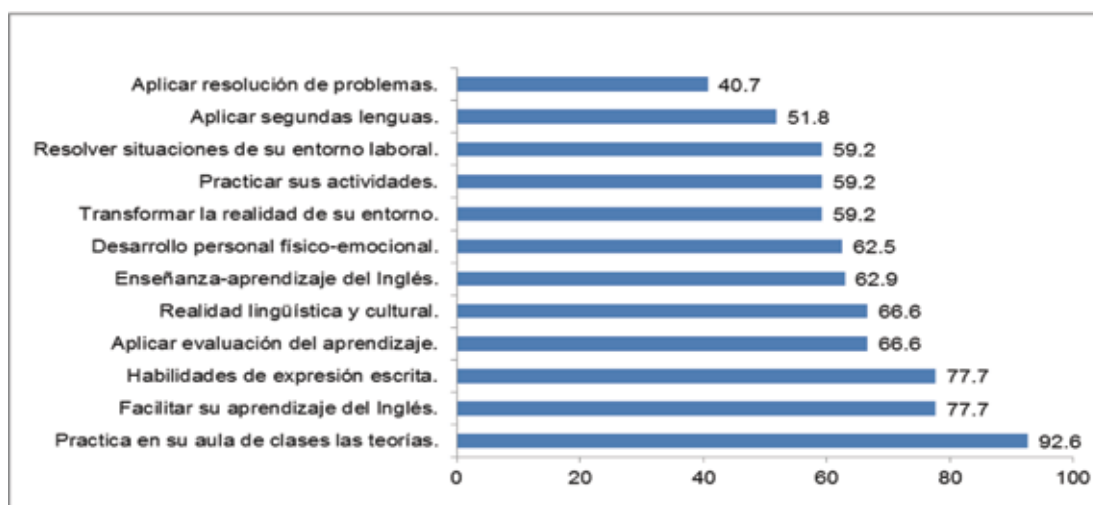
Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas.

Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.199: Si es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.199 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si es una característica de sus profesores.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales, es la que más se afirma positivamente que es una característica de sus profesores con un 92,6 %.
- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios, se ubica en el menor porcentaje 40,7 %, que afirma positivamente, es una característica de los profesores.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

La gráfica 5.200 nos resume porcentualmente los conocimientos del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

Gráfica 5.200: No es una característica de sus profesores.



- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios, se ubica en el mayor porcentaje 25,9 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es, la capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios.

Gráfica 5.201: Resume si es una característica de sus profesores.



Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas capacidades, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.202: Si ha desarrollado esas capacidades



La gráfica 5.202 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- La capacidad de usar sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional, es la que más han desarrollado con un 81,5 % que afirma positivamente.
- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás, se ubica en el menor porcentaje con un 37 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

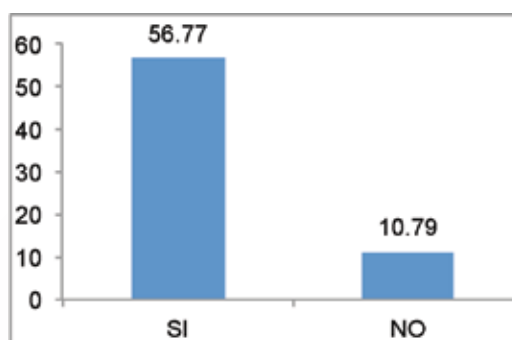
La gráfica 5.203 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esas competencias.

Gráfica 5.203: No ha desarrollado esas capacidades.



- La capacidad de usar sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional; la capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas; la capacidad de aplicar conocimientos y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género para fortalecer el proceso de aprendizaje del idioma en sus estudiantes; la capacidad de aplicar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones de su entorno laboral a través de la comunicación, con una perspectiva intercultural de género; y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del el idioma inglés, en contextos multiculturales, se ubica en el mayor porcentaje 14,8 % que afirma negativamente haberlas desarrollado.

Gráfica 5.204: Resume si ha desarrollado esas capacidades.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esas capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás.

Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las capacidades si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

Gráfica 5.205: Si se ha evaluado esas capacidades.



La gráfica 5.205 nos resume porcentualmente las once capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 81,4 % es la capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.
- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es la capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás, con un 48,1 %.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.206: No se ha evaluado esas capacidades.



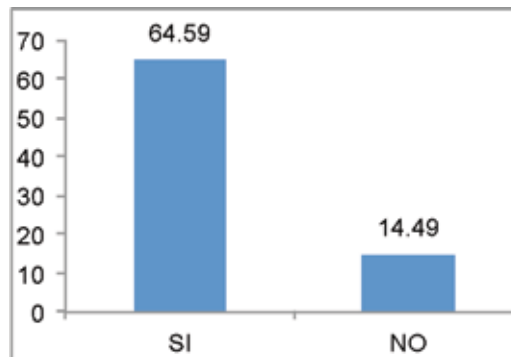
La gráfica 5.206 nos resume porcentualmente las capacidades del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de usar sus conocimientos para transformar la realidad de su entorno, se ubican en el mayor porcentaje 29,6 % que afirma negativamente de que se ha evaluado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han sido evaluadas esas capacidades del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es la capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de practicar los conocien-

tos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás.

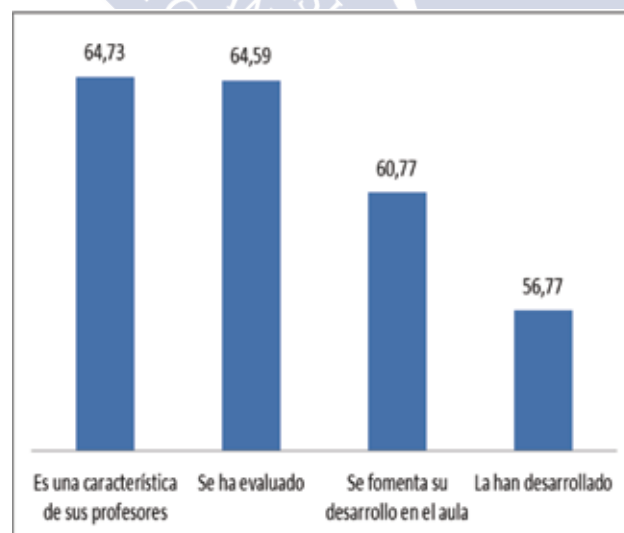
Gráfica 5.207: Resume si se ha evaluado esos conocimientos.



Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman positivamente, la gráfica 5.208 que nos muestra de manera general que:

- El 64,73 % afirma positivamente es una característica de sus profesores
- El 64,59 % afirma positivamente que han desarrollado.
- El 60,77 % afirma positivamente que se promueve su desarrollo en el aula esas capacidades.
- El 56,77 % afirma positivamente que han evaluado esas capacidades.

Gráfica 5.208: Se afirma positivamente los conocimientos.

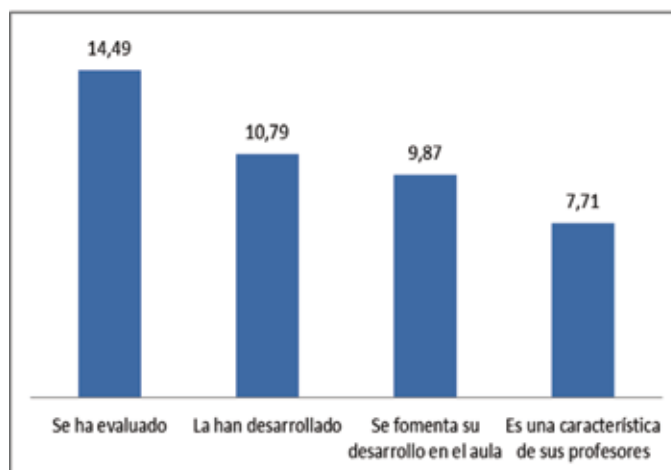


Concluimos este apartado sobre las capacidades que se afirman negativamente, la gráfica 5.209 que nos muestra de manera general que:

- El 14,49 % afirma negativamente que se han evaluado esas capacidades.
- El 10,79 % afirma negativamente que se han desarrollado esas capacidades.

- El 9,87 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula de esas capacidades.
- El 7,71 % afirma negativamente que es una característica sus profesores esas capacidades.

Gráfica 5.209: Se afirma negativamente las capacidades.



5.2.4.3. Respecto de las actitudes

23. Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	7,4	48,1	37,0	3,7
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,7	18,5	44,4	25,9	7,4
3. Diría que lo ha desarrollado	7,4	18,5	29,6	44,4	0,0
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	14,8	51,9	25,9	3,7

1. El 40,7 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante y 3,7 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 3,7 % nada.

2. El 33,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 25,9 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco y 3,7 %.

3. El 44,4 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % bastante.

El 25,9 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco, y 7,4 % nada.

4. El 29,6 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 25,9 % bastante, y 3,7 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco, y 3,7 % nada.

24. Una actitud favorable al respecto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	3,7	18,5	48,5	25,9
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,7	7,4	33,3	22,2	33,3
3. Diría que lo ha desarrollado	3,7	3,7	33,3	33,3	25,9
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	7,4	37,0	29,6	22,2

1. El 74,4 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 48,5 % bastante y 25,9 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

2. El 55,5 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 22,2 % bastante, y 33,3 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 3,7 % nada.

3. El 59,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 33,3 % bastante, y 25,9 % mucho.

El 7,4 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco y 3,7 % nada.

4. El 51,8 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco y 3,7 % nada.

25. Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	3,7	11,1	37,0	29,6	18,5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	3,7	18,5	44,4	18,5	14,8
3. Diría que lo ha desarrollado	7,4	11,1	40,7	29,6	11,1
4. Diría que esto se ha evaluado.	7,4	14,8	33,3	29,6	14,8

1. El 48,1 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante y 18,5 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco y 3,7 % nada.

2. El 33,3 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 18,5 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco y 3,7 % nada.

3. El 40,7 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 11,1 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 7,4 % nada.

4. El 44,4 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco, y 7,4 % nada.

26 Una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	3,7	37,0	51,9	7,4
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	11,1	40,7	40,7	7,4
3. Diría que lo ha desarrollado	0,0	18,5	44,4	29,6	7,4
4. Diría que esto se ha evaluado.	11,1	11,1	18,5	48,1	11,1

1. El 59,3 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 51,9 % bastante y 7,4 % mucho.

El 3,4 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco.

2. El 48,1 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 40,7 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

3. El 37,0 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 29,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 18,5 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 18,5 % poco.

4. El 59,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 48,6 % bastante, y 7,4 % mucho.

El 22,2 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco, y 11,1 % nada.

27. Una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral.

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	0,0	11,1	25,9	44,4	18,5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	0,0	14,8	18,5	48,1	18,5
3. Diría que lo ha desarrollado	7,4	3,7	29,6	37,0	22,2
4. Diría que esto se ha evaluado.	3,7	7,4	29,6	44,4	14,8

1. El 62,9 % considera positivamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante y 18,5 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula, en los siguientes porcentajes: 11,1 % poco.

2. El 66,6 % considera positivamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 48,1 % bastante, y 18,5 % mucho.

El 14,8 % considera negativamente que es una característica de sus profesores, en los siguientes porcentajes: 14,8 % poco.

3. El 59,2 % considera positivamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 37,0 % bastante, y 22,2 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que lo han desarrollado, en los siguientes porcentajes: 3,7 % poco, y 7,4 % nada.

4. El 59,2 % considera positivamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 44,4 % bastante, y 14,8 % mucho.

El 11,1 % considera negativamente que esto se ha evaluado, en los siguientes porcentajes: 7,4 % poco, y 3,7 % nada.

5.2.4.3.1. Identificación de los Puntos Fuertes y Débiles respecto de las actitudes

A continuación concluimos para cada una de las cuatro variables, presentando los datos de forma gráfica.

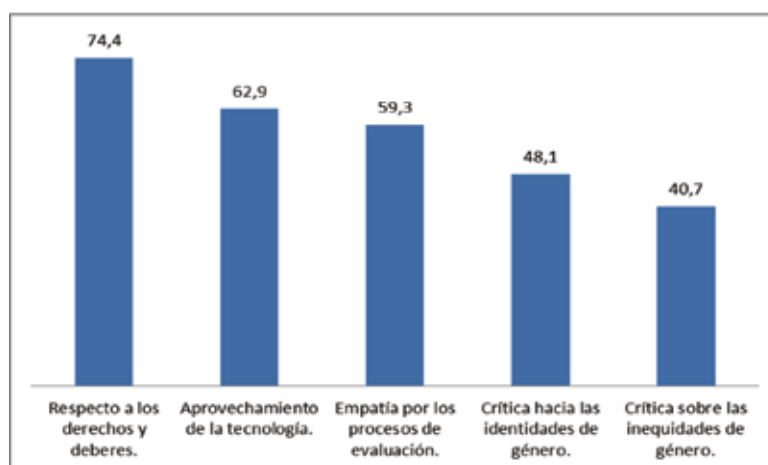
Se fomenta su desarrollo en el aula.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes desarrolladas, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica siguiente nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.210: Si se fomenta su desarrollo en el aula.



Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

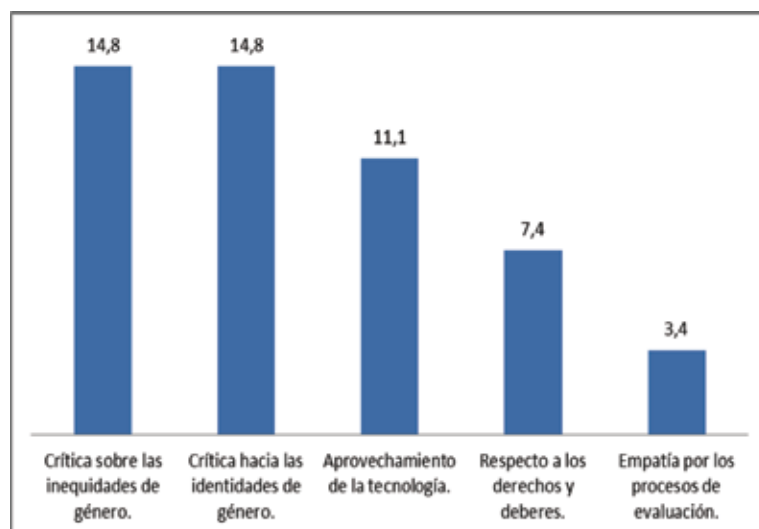
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable al respecto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres, es la que más se fomenta su desarrollo en el aula con un 74,4 % que afirma positivamente.
- Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, se ubica en el menor porcentaje 40,7 %, que afirma positivamente que se fomenta su desarrollo el aula.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

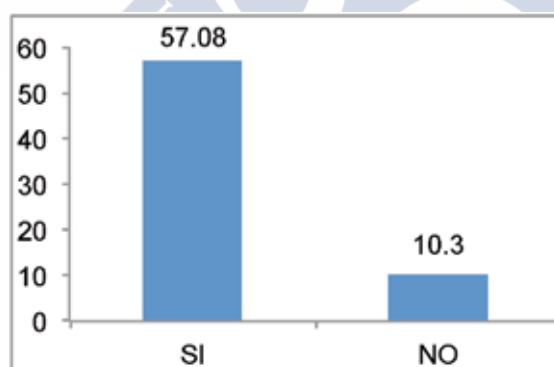
La gráfica 5.211 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se fomenta su desarrollo en el aula, Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio; y una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas, se ubican en el mayor porcentaje 14,8 % que afirma negativamente de se fomenta su desarrollo en el aula.

Gráfica 5.211: No se fomenta su desarrollo en el aula esas actitudes.



Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente poseer las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es sobre Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.

Gráfica 5.212: Resume si se fomenta su desarrollo en el aula.



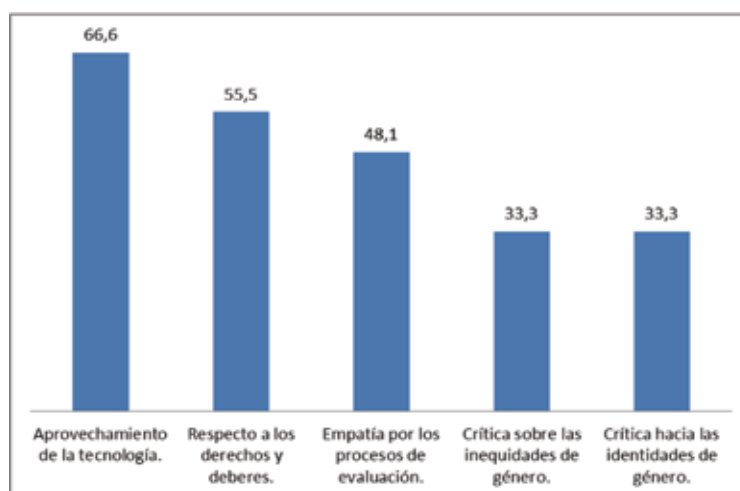
Es una característica de sus profesores.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes como característica de los profesores, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.213 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si es una característica de sus profesores.

Gráfica 5.213: Si es una característica de sus profesores.



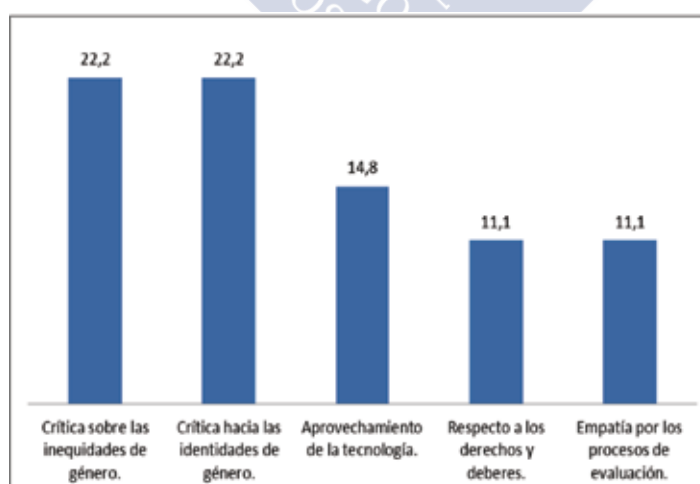
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral, es la que más se afirman positivamente que es una característica de sus profesores con un 66,6 %.
- Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas; y una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, se ubican en el menor porcentaje 33,3 %, que afirman positivamente, es una característica de los profesores.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

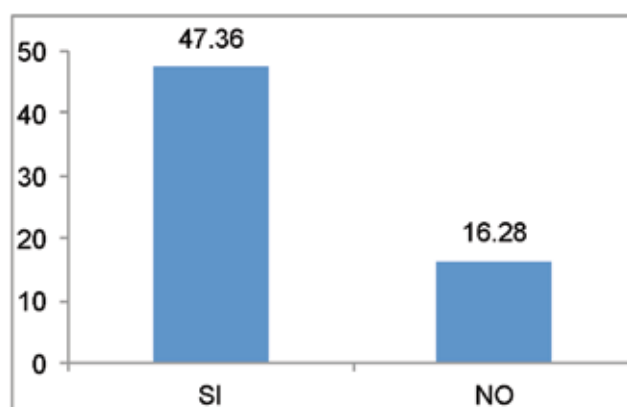
Gráfica 5.214: No es una característica de sus profesores.



La gráfica 5.214 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si es una característica de sus profesores.

- Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas; y una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, se ubica en el porcentaje de 22,2 % que afirma negativamente de que es una característica de los profesores.

Gráfica 5.215: Resume si es una característica de sus profesores.

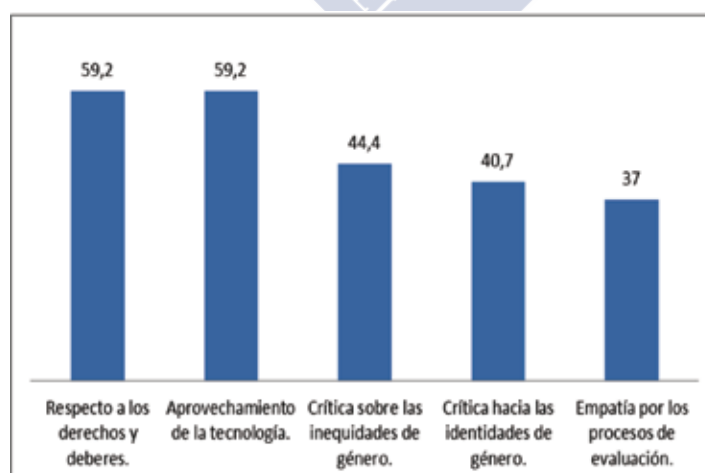


Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que es una característica de sus profesores las actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es sobre una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas; y una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.

Han desarrollado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos.

Gráfica 5.216: Si ha desarrollado esas actitudes.



En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a si han desarrollado estas actitudes, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.216 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes han desarrollado esta competencia.

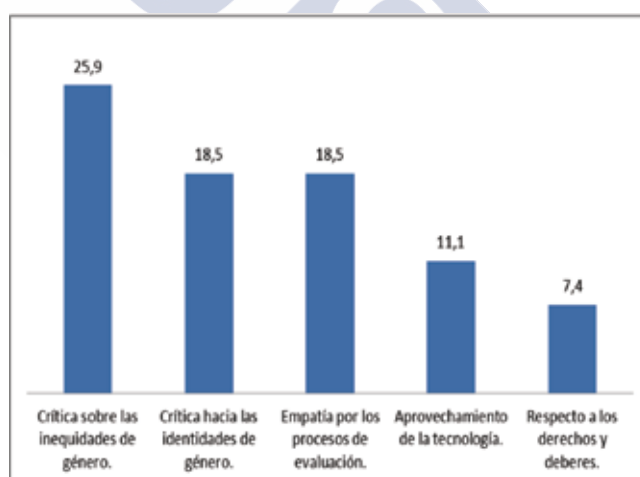
Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- Una actitud favorable al respecto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres; y una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral, el 59,2 % afirma positivamente, haberlo desarrollado.
- Una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas, se ubica en el menor porcentaje con un 37 % que afirma positivamente, haberlo desarrollado.

Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.217: No es una característica de sus profesores.

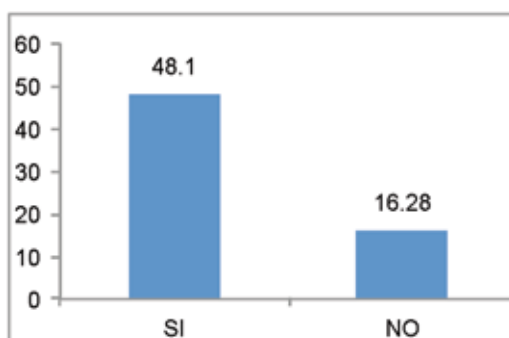


La gráfica 5.217 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si han desarrollado esta competencia.

- Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, se ubican en el porcentaje de 25,9 % que afirma negativamente de que la han desarrollado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas.

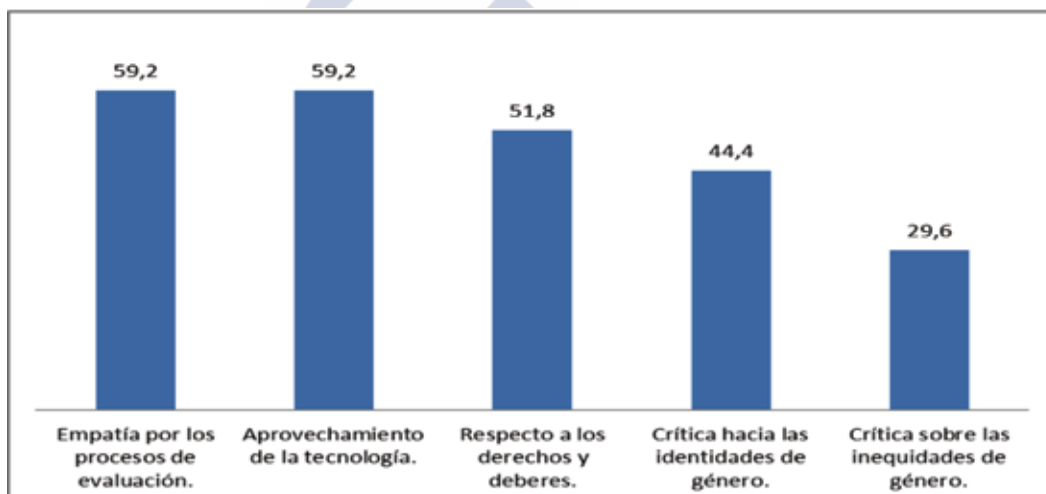
Gráfica 5.218: Resume si ha desarrollado esas actitudes.



Se ha evaluado esta competencia.

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

Gráfica 5.219: Si se ha evaluado esas actitudes.



En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a las actitudes si se han evaluado, en la gráfica que se presenta a continuación se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

La gráfica 5.219 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, sobre si los estudiantes dirían que se han evaluado estas competencias.

Las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

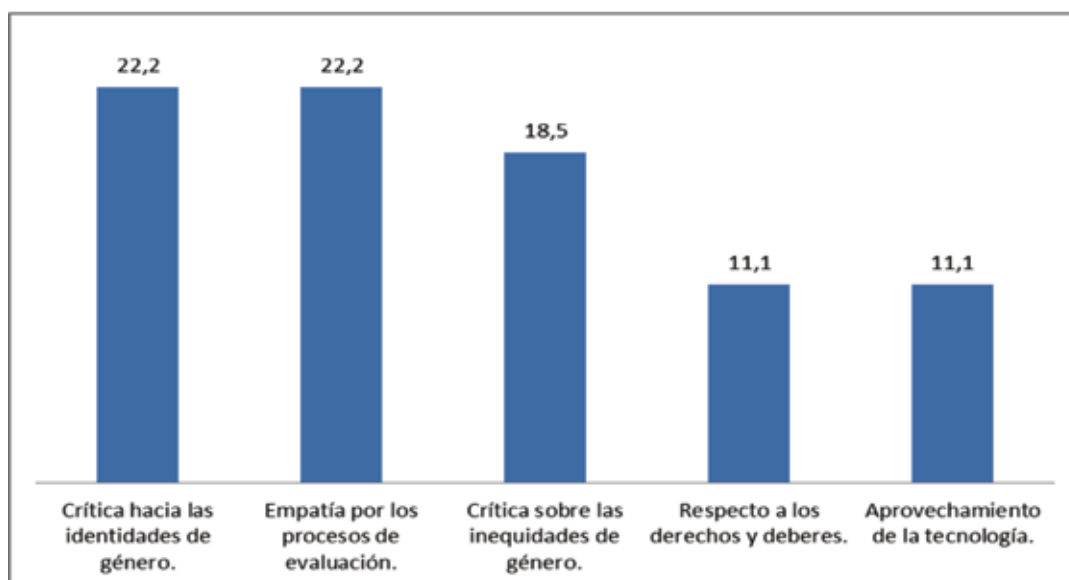
Puntos fuertes o valoraciones positivas.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran que se ha evaluado con un 59,2 % es una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas; y una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral.

- El porcentaje más bajo que afirma positivamente haber sido evaluado es una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, con un 29,6 %.

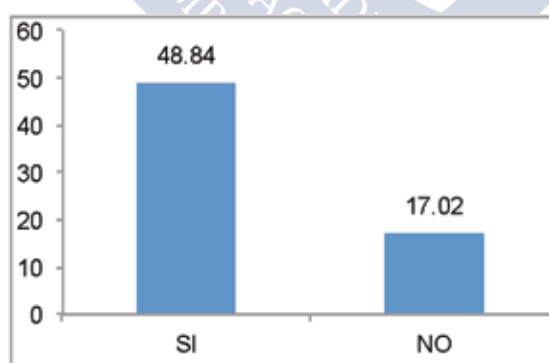
Puntos débiles o valoraciones negativas.

Gráfica 5.220. No se ha evaluado esas actitudes.



La gráfica 5.220 nos resume porcentualmente las actitudes del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se han evaluado las mismas.

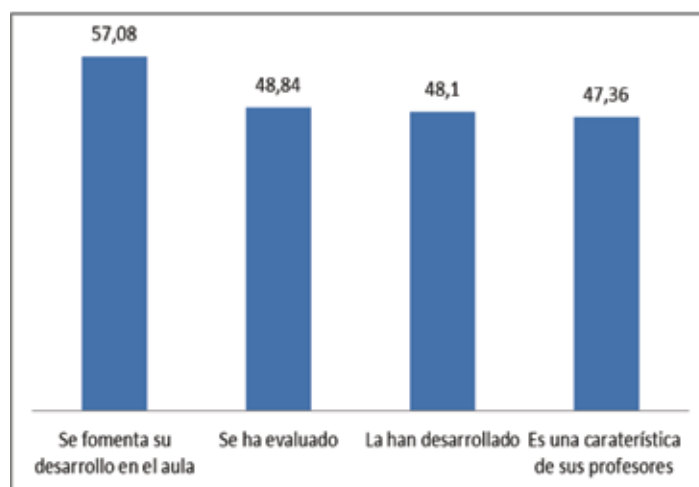
Gráfica 5.221: Resume si se ha evaluado esas actitudes.



- Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas; y una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas, se ubica en el mayor porcentaje 22,2 % que afirma negativamente que se ha evaluado.

Resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que se han evaluadas esas actitudes del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos la menor valoración es una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.

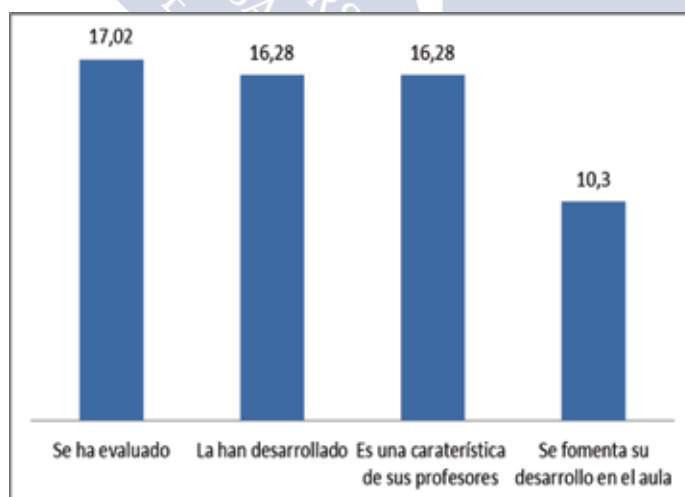
Gráfica 5.222: Se afirma positivamente las actitudes.



Concluimos este apartado sobre las actitudes que se afirman positivamente, la gráfica 5.222 que nos muestra de manera general que:

- El 57,08 % afirma positivamente que fomenta su desarrollo en el aula estas actitudes.
- El 48,84 % afirma positivamente que se han evaluado estas actitudes.
- El 48,1 % afirma positivamente desarrollado estas actitudes.
- El 47,36 % afirma positivamente que es una característica de sus profesores estas actitudes.

Gráfica 5.223: Se afirma negativamente las actitudes.



Concluimos este apartado sobre las actitudes que se afirman negativamente, la gráfica 5.223 que nos muestra de manera general que:

- El 17,02 % afirma negativamente que se ha evaluado estas actitudes.
- El 16,28 % afirma negativamente que han desarrollado esas actitudes.
- El 16,28 % afirma negativamente que es una característica de sus profesores.

- El 10,3 % afirma negativamente que se fomenta su desarrollo en el aula estas actitudes.

5.2.4.4. Los valores como parte de las competencias en el diseño curricular de inglés

En este apartado presentamos los datos relativos a la percepción que tienen los estudiantes respecto al modo como han sido tratados los valores en su proceso de formación. Organizamos la información de acuerdo con el formato del cuestionario:

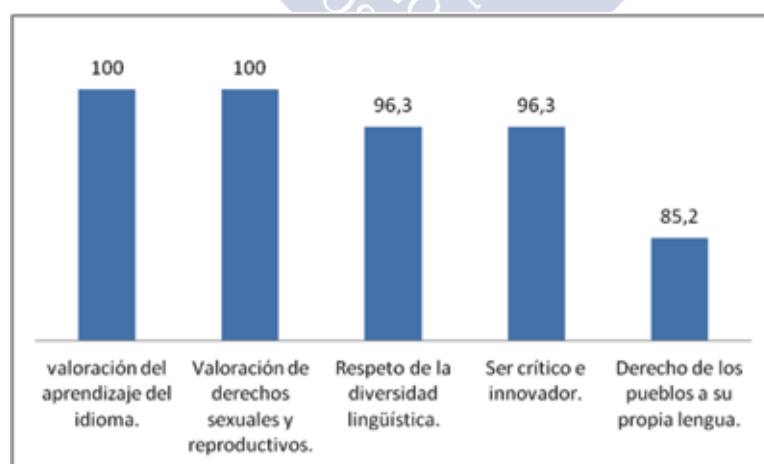
5.2.4.4.1. ¿Recibe información sobre los valores que promueve la Universidad y que están contenidos en los diseños curriculares de las titulaciones?

Tabla 5.48: Información Recibida sobre los valores.

Valores	Ha recibido Información	
	Si %	No %
Sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres.	100	0
Sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad.	96,3	3,7
Sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.	100	0
Sobre la valoración de ser crítico e innovador para mejorar la calidad su trabajo.	96,3	3,7
Sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.	85,2	14,8

A la vista de los datos no encontramos apenas puntos débiles, los resultados son muy positivos

Gráfica 5.224: Si ha recibido información sobre estos valores.



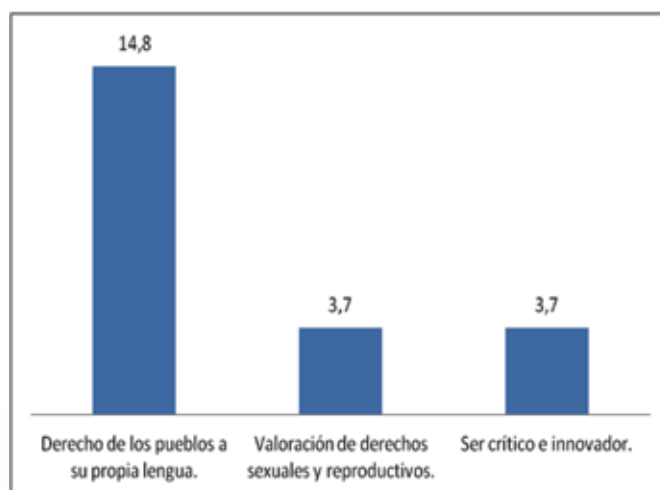
En orden a identificar los puntos débiles y fuertes relativos a los valores si han sido informados, en la gráfica 5.224 se hace un resumen de los datos, como vemos no hay puntos débiles dignos de destacar.

- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran haber sido informados en un 100 % es sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de

superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres; y sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo que consideran haber sido informados es Sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto, con un 85,2 %.

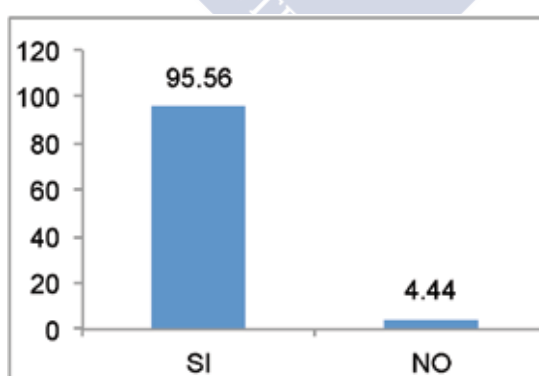
Gráfica 5.225: No ha recibido información sobre estos valores



La gráfica 5.225 nos resume porcentualmente los valores del diseño curricular de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, en la vertiente negativa sobre si se han recibido información de los mismos.

La valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto, se ubica en el mayor porcentaje 14,8 % que afirma negativamente haber sido informado.

Gráfica 5.226: Resumen si ha recibido información sobre estos valores



En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que han sido informados de los valores del diseño curricular de su titulación. Donde encontramos el menor porcentaje es en la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

5.2.4.4.2. ¿Quiénes son los informantes claves cuando se habla de valores en la universidad?

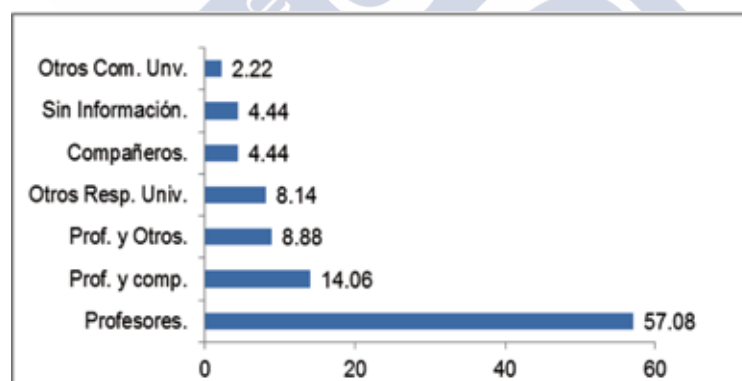
La siguiente tabla nos informa en porcentajes (%) sobre quiénes son los informantes claves para cada una de los valores.

Tabla 5.49: Informantes claves.

Valores	Profesores	Compañeros	Otro Resp. Univ.	Prof. y Otros	Prof. y comp.	Otro Com. Univ.	Sin Información
Valoración del aprendizaje del idioma.	55,6	0	11,1	11,1	22,2	0	0
Respeto de la diversidad lingüística.	63	11,1	7,4	0	14,8	0	3,7
Valoración de derechos sexuales y reproductivos.	63,0	0	3,7	0	18,5	11,1	0
Ser crítico e innovador.	51,9	7,4	7,4	18,5	11,1	0	3,7
Derecho de los pueblos a su propia lengua.	51,9	3,7	11,1	14,8	3,7	0	14,8

De manera general la siguiente gráfica, nos muestra el resumen porcentual de quienes son los informantes claves de la información recibida respecto a los valores.

Gráfica 5.227: Informantes claves.



Como podemos observar, el principal informante sobre los valores son los profesores en un 57,08 %.

- En segundo orden tenemos profesores y compañeros, siendo porcentaje promedio de 14,06 %.
- Profesores y otros, representa un porcentaje promedio de 8,88 %.
- Otro responsable en el ámbito universitario en el que se mencionan el Centro de Estudios e Investigación de la Mujer Multiétnica (CEIMM), Vice-rectoría y Secretaría Académica, con un porcentaje promedio de 8,14 %.
- Sólo los compañeros con un porcentaje promedio de 4,44 %,

- Encontramos un porcentaje de estudiantes que afirma no poseer información con un 4,44 %,

- Otro de la comunidad universitaria en los que se menciona a la familia y al Ministerio de Educación (MINED) con un porcentaje promedio de 2,22 %.

5.2.4.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

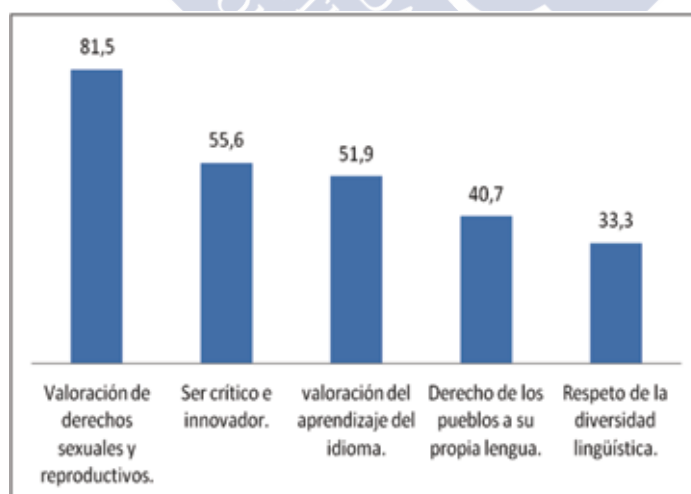
La tabla siguiente nos muestra un resumen de porcentajes de los estudiantes que han sido informados sobre dichas competencias, los que no poseen información y la valoración que les merece la información recibida.

Tabla 5.50: Valor que le dan los estudiantes a la información recibida.

Valores	Bastante Profunda	Intermedia	Superficial	Sin Información
Valoración del aprendizaje del idioma.	51,9	44,4	3,7	0
Respeto de la diversidad lingüística.	33,3	59,3	3,7	3,7
Valoración de derechos sexuales y reproductivos.	81,5	18,5	0	0
Ser crítico e innovador.	55,6	37	3,7	3,7
Derecho de los pueblos a su propia lengua.	40,7	37	7,4	14,8

En la gráfica 5.228, describimos porcentualmente la valoración bastante profunda que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

Gráfica 5.228: Valoración bastante profunda

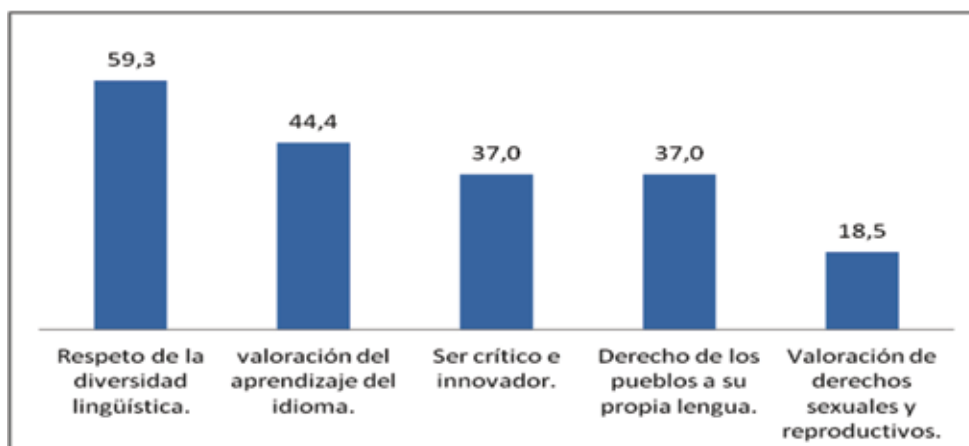


- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran bastante profunda con un 81,5 % es Sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo con la consideración bastante profunda es sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad, con un 33,3 %.

La gráfica 5.229, se resume porcentualmente la valoración intermedia que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores:

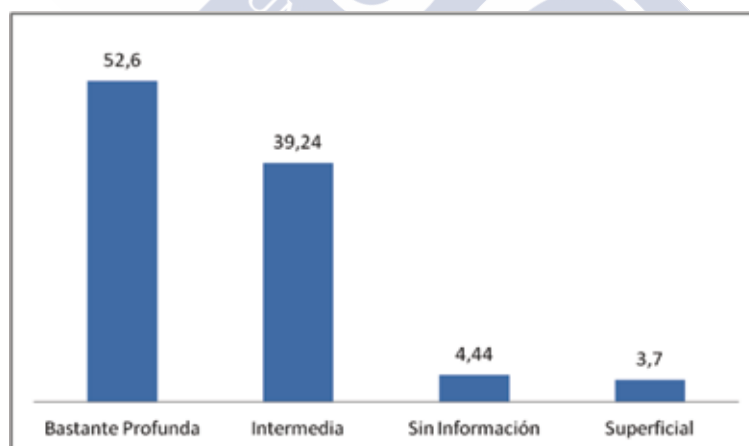
Gráfica 5.229: Valoración Intermedia.



- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran intermedia, con un 59,3 % es de la diversidad lingüística de su región y comunidad.

- El porcentaje más bajo con la consideración intermedia, es sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás, con un 18,5 %.

Gráfica 5.230: Valoración de la información recibida.



De manera general en la gráfica 5.230, se resume porcentualmente el valor que les merece a los estudiantes la información recibida sobre las competencias referidas a los valores.

- El 52,02 % consideran la información recibida en relación a los valores, bastante profunda.

- El 39,24 % consideran la información recibida en relación a los valores, es intermedia.

5.2.4.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje?

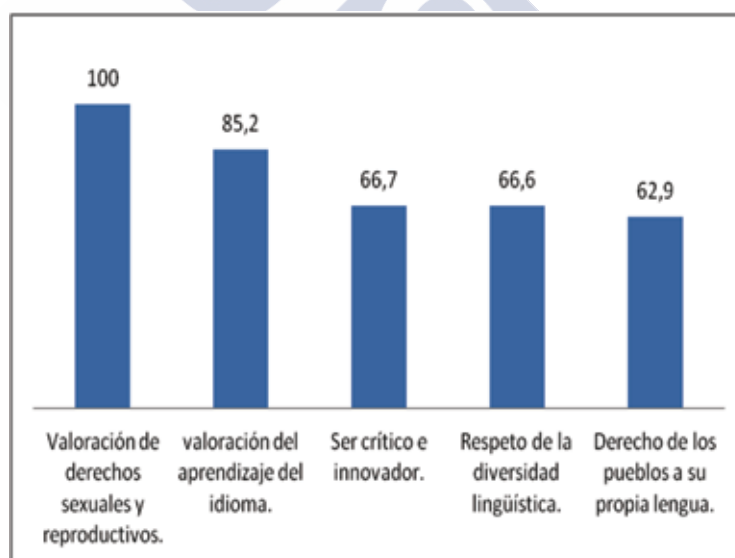
El valor que le reconocen los estudiantes de esta titulación a esta competencia lo resumimos en la tabla 5:

Tabla 5.51: Qué valor le reconocen los estudiantes a este eje.

Valores	Muy Importante %	Importante %	Poco Importante %	Apenas Importante %	Nada Importante %
Valoración del aprendizaje del idioma.	29,6	55,6	14,8	0	0
Respeto de la diversidad lingüística.	22,2	44,4	29,6	3,7	0
Valoración de derechos sexuales y reproductivos.	33,3	66,7	0	0	0
Ser crítico e innovador.	14,8	51,9	29,6	3,7	0
Derecho de los pueblos a su propia lengua.	25,9	37,0	0	0	7,4

Es interesante conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes, los valores que para ellos tienen mayor importancia, la gráfica 5.231 nos muestra los porcentajes que agrupa la valoración de muy importante e importante, para cada uno de ellos.

Gráfica 5.231: Nivel de importancia que le reconocen a los valores.



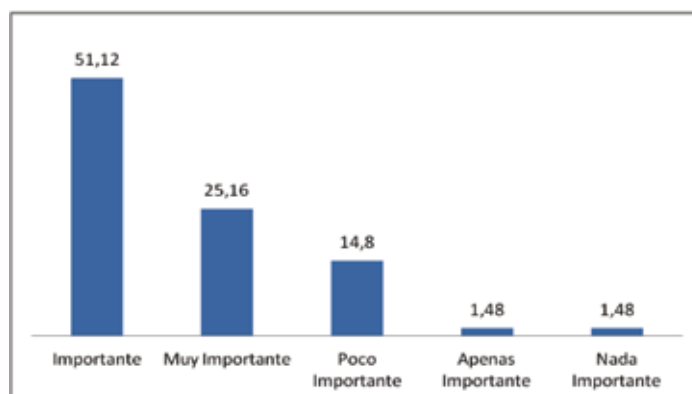
- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (importante y muy importante), con un 100 % es sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo con la consideración (importante y muy importante), es sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto, con un 62,9 %.

Descartamos los niveles de poco importante y apenas importante porque sus porcentajes son muy mínimos.

De manera general la gráfica 5.232 muestra el resumen de los ocho valores que para ellos tienen mayor importancia.

Gráfica 5.232: Importancia que le reconocen a los valores.



En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran (importante y muy importante).

5.2.4.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?

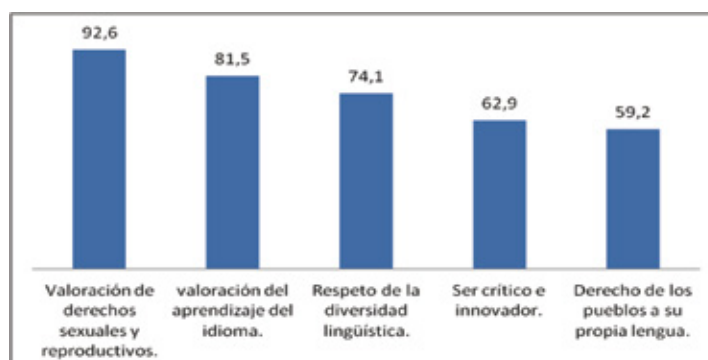
La siguiente tabla nos resume el grado satisfacción de los estudiantes de la titulación de Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

Tabla 5.52: Grado de satisfacción.

Valores	Muy Satisfecho %	Satisfecho %	Poco satisfecho %	Apenas Satisfecho %	Sin información %
Valoración del aprendizaje del idioma.	25,9	55,6	18,5	0	0
Respeto de la diversidad lingüística.	14,8	59,3	25,9	0	0
Valoración de derechos sexuales y reproductivos.	33,3	59,3	29,6	7,4	0
Ser crítico e innovador.	18,5	44,4	29,6	7,4	0
Derecho de los pueblos a su propia lengua.	18,5	40,7	29,6	3,7	7,4

Nos ha parecido oportuno conocer cuales en la perspectiva de los estudiantes los valores que para ellos tienen mayor satisfacción, el gráfico 5.233 nos muestra los porcentajes para cada uno de ellos.

Gráfica 5.233: Grado de satisfacción por cada valor.

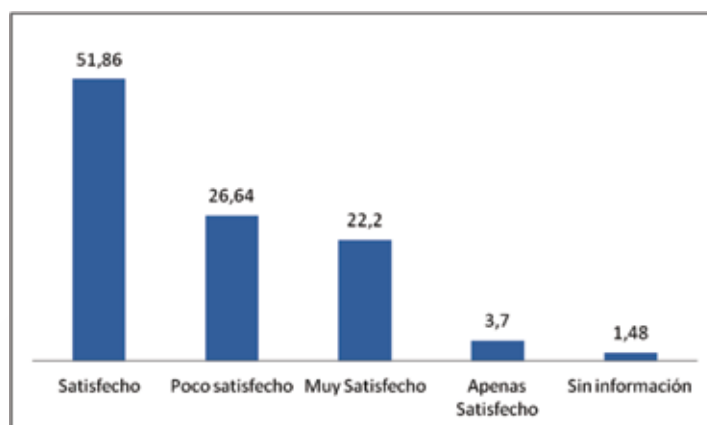


- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran (satisfecho y muy satisfecho), con un 92,6 % es sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo con la consideración (satisfecho y muy satisfecho), es sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto, con un 59,2 %.

De manera general la gráfica 5.234 nos muestra los porcentajes del grado de satisfacción de las competencias referidas a los valores.

Gráfica 5.234: Grado de satisfacción.



En resumen o perspectiva general podemos constatar que los estudiantes en su mayoría afirman estar satisfechos con la información recibida.

Los estudiantes de esta titulación se muestran satisfechos con la formación recibida de la institución universitaria respecto a los valores, sumando el porcentaje de las categorías de (satisfecho y muy satisfecho) es del 74,06 %.

El 22,2 % expresa sentirse muy satisfecho, el 51,86 % satisfecho, poco satisfecho 26,64 %, apenas satisfecho 3,7 % y sin información el 1,40 %.

5.2.4.4.6. ¿Diría que se han evaluado las competencias referidas a los valores?

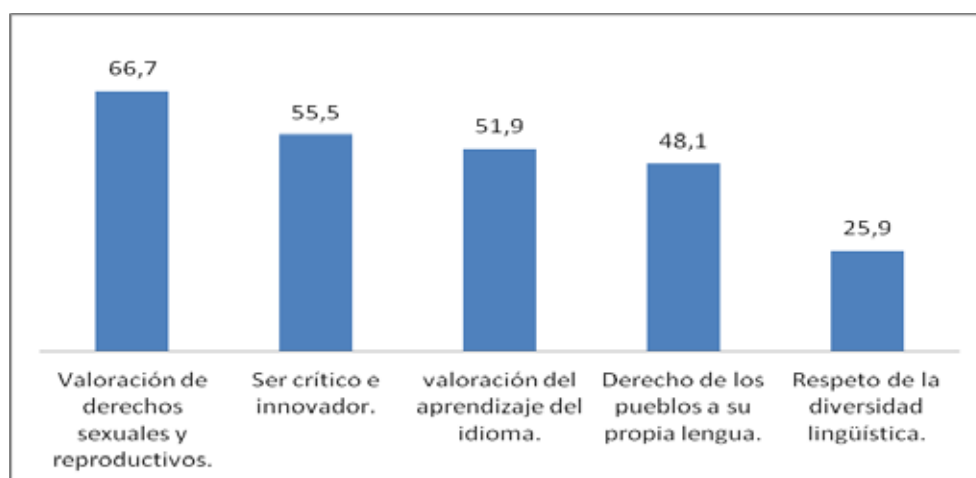
De manera similar, que los conocimientos, las capacidades y las actitudes, también indagamos si esto se ha evaluado en lo que para cada uno de los casos lo resumimos en la siguiente tabla:

Tabla. 5.24. Diría que se han evaluado los valores.

Valores	Mucho %	Bastante %	Algo %	Poco %	Nada %
Valoración del aprendizaje del idioma.	0	51,9	37	11,1	0
Respeto de la diversidad lingüística.	3,7	22,2	59,3	14,8	0
Valoración de derechos sexuales y reproductivos.	11,1	55,6	33,3	0	0
Ser crítico e innovador.	22,2	33,3	33,3	11,1	0
Derecho de los pueblos a su propia lengua.	18,5	29,6	37	14,8	0

La gráfica 5.235 resume los porcentajes acerca de que valores han sido más evaluados.

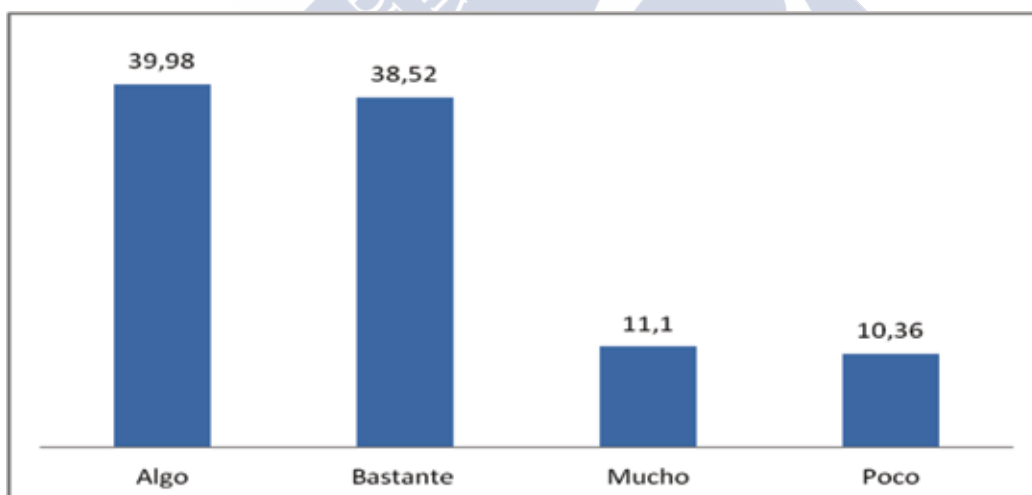
Gráfica 5.235: Han sido evaluados los valores



- El mayor porcentaje obtenido por los estudiantes que consideran se ha evaluado, con un 92,6 % es sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo que consideran se ha evaluado, es la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad, con un 59,2 %.

Gráfica 5.236: Se han evaluado los valores.



De manera general la gráfica 5.236 resume los porcentajes promedio acerca de si se han evaluado las competencias referidas a los valores:

- El 39,98 % afirma que algo se han evaluado los valores.
- El 38,52 % afirma que bastante se han evaluado los valores.
- El 11,1 % afirma que mucho se han evaluado los valores.
- El 38,52 % afirma que poco se han evaluado los valores.

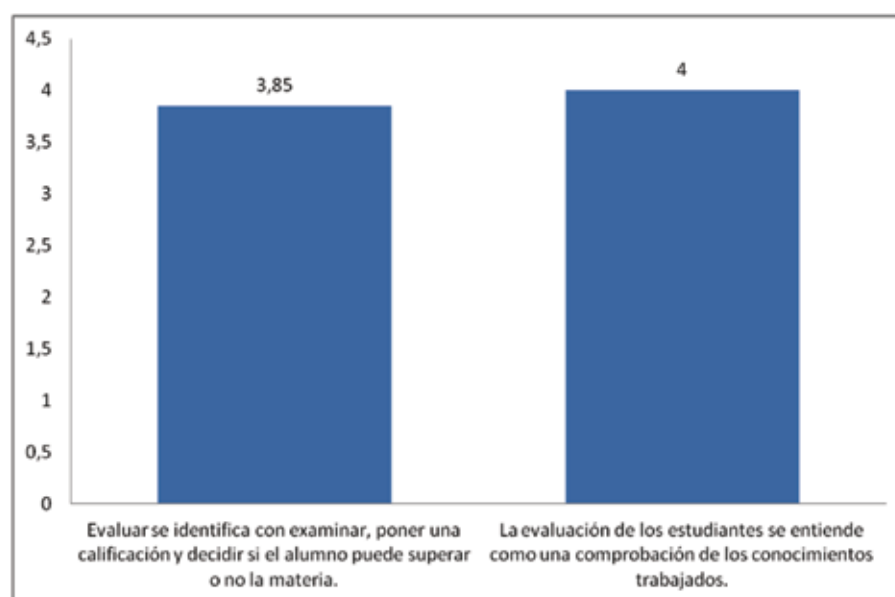
5.2.4.5. La experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Matemática

5.2.4.5.1. Qué se entiende por evaluación

Respecto a qué se entiende por evaluación identificamos dos ítems que lo abordan; se trata del 40 y 45 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.238: Qué se entiende por evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.53: Estadísticos descriptivos, ¿qué se entiende por evaluación?

	Media	Desviación típica	mínimo	máximo
Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia (ítem 40).	3,85	,770	2	5
La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados (ítem 45).	4,00	,734	3	5

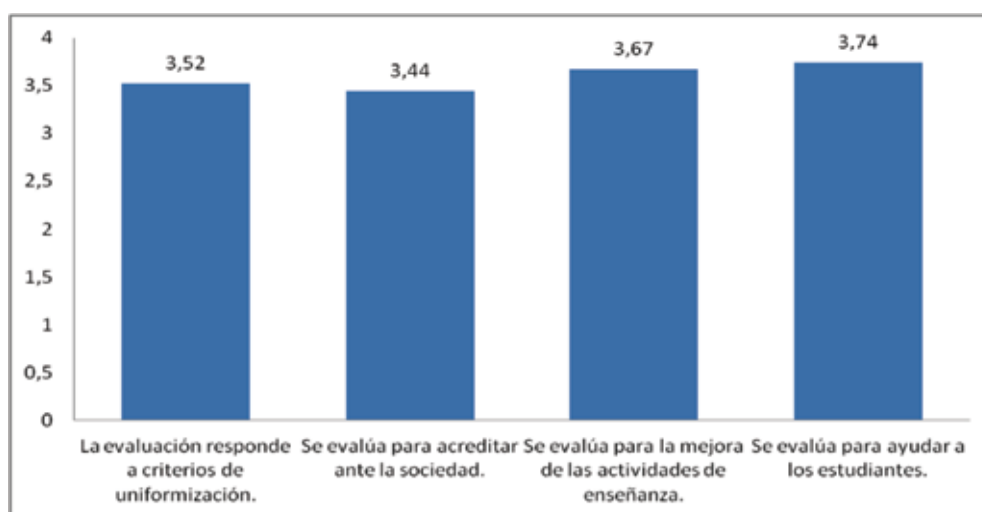
Para el ítem 40, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,85 y la dispersión de la desviación típica ,770 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, entienden que evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia; implica que en base a la experiencia de evaluación que les aplican sus profesores tiene una tendencia tradicional y equivocada que se contrapone a la valoración de los méritos de aprendizaje. Porcentualmente, el 77,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 14,8 % lo percibe en la mitad de los casos, el 7,4 % afirma que a veces.

Para el ítem 45, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 4,00 y la dispersión de la desviación típica ,734 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, la evaluación la entienden como una comprobación de los conocimientos trabajados. Porcentualmente, el 74 % de los estudiantes afirma (frecuentemente y siempre), el 26 % lo percibe en la mitad de los casos.

5.2.4.5.2. Para qué se evalúa

Respecto a para qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 41, 42, 43 y 44 del cuestionario.

Gráfica 5.239: Para qué se evalúa.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.54: Para qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes (ítem 41).	3,52	,802	2	5
Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia (ítem 42 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,44	1,050	1	5
Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza (ítem 43 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,67	,920	2	5
Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje (ítem 44 para el ítem 40os casos, el 10,3).	3,74	,813	2	5

Para el ítem 41, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,52 y la dispersión de la desviación típica ,802 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes. Porcentualmente, el 55,5 %, de los estudiantes esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 33,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 11,1 de alumnos que responden a veces perciben esta posibilidad.

Para el ítem 42, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,44 y la dispersión de la desviación típica 1,050 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Inglés, aun perciben que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia. Porcentualmente, el 55,5 % de los estudiantes de esta titulación lo afirman (frecuentemente y siempre), el 29,6 % de alumnos responden en la mitad de los casos, el 7,4 % a veces y un 7,4 nunca.

Para el ítem 43, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,67 y la dispersión de la desviación típica ,920 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Inglés, perciben que se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza. Porcentualmente, el 66,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 18,5 % en la mitad de los casos y el 14,8 % considera que a veces.

Para el ítem 44, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,74 y la dispersión de la desviación típica 8,13 nos muestra que para los estudiantes de la titulación de Inglés, perciben que se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje. Porcentualmente, el 66,7 % de los estudiantes de esta titulación afirman que frecuentemente y siempre, el 25,9 % en la mitad de los casos; el 7,4 % a veces.

5.2.4.5.3. Cómo se evalúa.

Respecto a cómo se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 46 al 56 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.240: Cómo se evalúa.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.55: Cómo se evalúa

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente (ítem 46).	3,44	,934	2	5
La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases (ítem 47).	3,15	,989	1	5
La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...) (ítem 48).	3,37	1,043	1	5
La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes) (ítem 49).	2,63	1,305	1	5
La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación) (ítem 50).	2,70	1,103	1	5
El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos (ítem 51).	3,33	1,387	1	5
Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante (ítem 52).	3,48	,849	2	5
Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo (ítem 53).	3,19	,622	2	4
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a (ítem 54).	2,85	1,231	1	5
Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (ítem 55).	3,67	,877	2	5
Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado (ítem 56).	3,30	1,137	1	5

Para el ítem 46, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,44 y la dispersión de la desviación típica ,934 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en una posición balanceada consideran que el examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente; implica que en la práctica de la evaluación se están implementando otras estrategias. Porcentualmente, el 51,2 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 29,6 % lo percibe en la mitad de los casos, el 18,5 % considera que a veces.

Para el ítem 47, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,15 y la dispersión de la desviación típica ,989 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran que la evaluación no siempre abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases. Porcentualmente, el 29,6 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 48,1 % lo percibe en la mitad de los casos, el 18,5 % considera que a veces y el 3,7 nunca.

Para el ítem 48, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,37 y la dispersión de la desviación típica 1,043 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran que la evaluación no siempre se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados, con qué medios, con cuántos esfuerzos; implica que se aplican otras estrategias para convertir la evaluación en una fuente de motivación y retroalimentación positiva para desarrollar su potencial como futuro profesional. Porcentualmente, el 51,8 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 25,9 % lo percibe en la mitad de los casos, el 18,5 % considera que a veces y 3,7 nunca.

Para el ítem 49, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,63 y la dispersión de la desviación típica 1,305 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran que la evaluación no se realiza de forma competitiva entre estudiantes; implica que se desarrolla en un ambiente empático y colaborativo, un proceso que va desde lo más cercano del contexto hasta explorar pensamientos, hechos que suceden en otros lugares y otros tiempos. Porcentualmente, el 33,3 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 22,2 % lo percibe en la mitad de los casos, el 14,8 % considera que a veces y un 29,6 % de la muestra considera que nunca.

Para el ítem 50, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,70 y la dispersión de la desviación típica 1,103 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran que la evaluación no se realiza de forma estereotipada, cada profesor repite su propia pauta de actuación; implica que en los procesos de evaluación los profesores le imprimen su propia originalidad y variabilidad de estrategias. Porcentualmente, el 25,9 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 29,6 % lo percibe en la mitad de los casos, el 29,6 % considera que a veces y un 14,8 % de la muestra considera que nunca.

Para el ítem 51, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica 1,387 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, no consideran que el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos; implica que en los procesos de evaluación los criterios son compartidos y determinados de manera consensuada en el contrato didáctico. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 25,9 % lo percibe en la mitad de los casos, el 11,1 % considera que a veces y un 14,8 % de la muestra considera que nunca.

Para el ítem 52, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,48 y la dispersión de la desviación típica ,849 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, no consideran que para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante; implica que en la práctica los procesos de evaluación el contexto es un factor muy importante, el aula es un espacio dónde interactúan aprendices y expertos, y ambos colectivos evolucionan. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 40,7 % lo percibe en la mitad de los casos, el 11,1 % considera que a veces.

Para el ítem 53, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,19 y la dispersión de la desviación típica ,622 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, no consideran que la evaluación, se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo; implica que en la práctica la evaluación se centra más en los procesos en cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según la interpretación socialmente aceptada que en los productos. Porcentualmente, el 29,6 % de los estudiantes de esta titulación lo consideran (frecuentemente y siempre), el 59,3 % lo percibe en la mitad de los casos, el 11,1 % considera que a veces.

Para el ítem 54, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,85 y la dispersión de la desviación típica 1,231 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, no consideran que las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a; implica que en la práctica la evaluación se desarrolla en un ambiente de sinergia en los ámbitos cognitivo y emotivo produciendo una conducta intercultural. Porcentualmente, el 37 % de los estudiantes de esta titulación afirman que (frecuentemente y siempre), el 18,5 % lo percibe en la mitad de los casos, el 29,6 % considera que a veces y un 14,8 % de la muestra, considera que nunca.

Para el ítem 55, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,67 y la dispersión de la desviación típica ,877 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor. Porcentualmente, el 62,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 25,9 % lo percibe en la mitad de los casos, el 11,1 % considera que a veces.

Para el ítem 56, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica 1,137 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, de manera balanceada consideran que tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado; pero a la vez, en la práctica la evaluación se hacen esfuerzos a que esta se centre más en los saberes para el desarrollo de competencias. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 22,2 % lo percibe en la mitad de los casos, el 25,9 % considera que a veces y el 3,7 nunca.

A los estudiantes que integran nuestra muestra les pedimos que leyeran la siguiente afirmación “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trilloc, 2010, p. 27).

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.56: Está de acuerdo con esta afirmación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
En qué medida está de acuerdo con esta afirmación.	3,67	,784	2	5

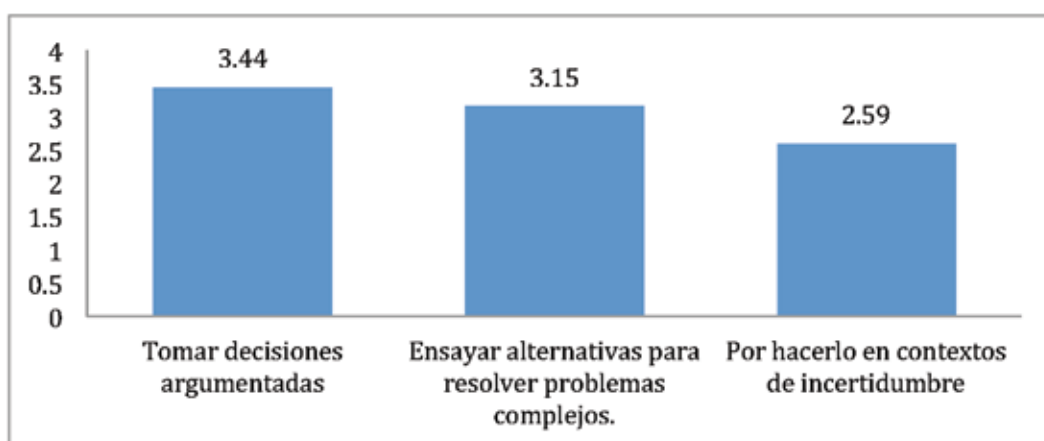
Los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,67 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, están de acuerdo con la afirmación. Porcentualmente, el 63 % de los estudiantes de esta titulación afirman estar de

acuerdo (bastante y mucho), mientras un 7,4 % afirma no estar de acuerdo (poco y nada) y el 29,6 % está algo de acuerdo.

Teniendo como eje motivador la afirmación antes citada les preguntamos si han sido evaluados tomando en cuenta esas aseveraciones que corresponden a los ítems 58, 59 y 60 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.241: Ha sido evaluado por



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.57: Ha sido evaluado por.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Tomar decisiones argumentadas (ítem 58).	3,44	,751	2	5
Ensayar alternativas para resolver problemas complejos (ítem 59).	3,15	,818	1	4
Por hacerlo en contextos de incertidumbre (ítem 60).	2,59	,931	1	5

Para el ítem 58, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,44 y la dispersión de la desviación típica ,751 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en una posición balanceada consideran que han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas. Práctica que debemos aplicar con más frecuencia para el logro de competencias. Porcentualmente, el 51,8 % de los estudiantes de esta titulación lo afirman (frecuentemente y siempre), el 11,1 % afirma que a veces, el 37 % lo percibe en la mitad de los casos.

Para el ítem 59, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,15 y la dispersión de la desviación típica ,818 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran que no siempre han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos. Práctica que debemos fortalecer para el logro de competencias. Porcentualmente, el 37 % afirman (frecuentemente y siempre), el 14,8 % afirma que a veces, un 44,4 % en la mitad de los casos y un 3,7 % considera que nunca.

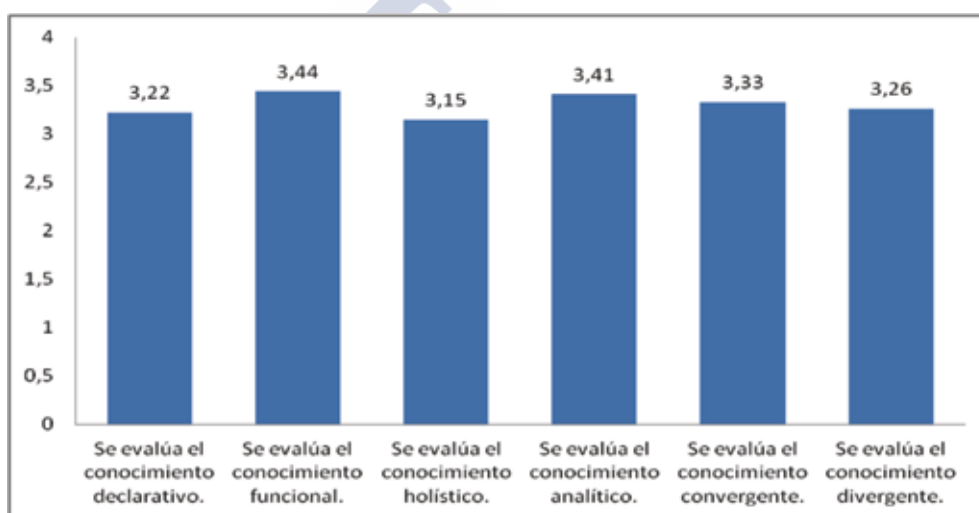
Para el ítem 60, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,59 y la dispersión de la desviación típica ,931 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, muy poco han sido evaluados en contextos de incertidumbre. Práctica que debemos aplicar con más frecuencia para el logro de competencias. Porcentualmente, el 11,1 % afirman (frecuentemente y siempre), el 33,3 % afirma que a veces, un 44,4 % en la mitad de los casos y un 11,1 % considera que nunca.

5.2.4.5.4. Qué se evalúa.

Respecto a qué se evalúa, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 61 al 66 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.242: Qué se evalúa.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.58: Qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él (ítem 61).	3,22	,751	2	4
Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción (ítem 62).	3,44	,847	2	5
Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado (ítem 63).	3,15	,989	2	5
Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales (ítem 64).	3,41	,888	2	5

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única (ítem 65).	3,33	,784	2	5
Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante (ítem 66).	3,26	,813	2	5

Para el ítem 61, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,22 y la dispersión de la desviación típica ,751 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida consideran que se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él. Práctica que debemos fortalecer para el logro de competencias. Porcentualmente, el 40,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 18,5 % que lo percibe a veces, el 40,7 % la mitad de los casos.

Para el ítem 62, los estadísticos, el valor de la media aritmética de 3,44 y la dispersión de la desviación típica ,847 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna una medida se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes considera (frecuentemente y siempre), el 11,1 % lo percibe a veces y el 44,4 % en la mitad de casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 63, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,15 y la dispersión de la desviación típica ,989 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna una medida se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado. Porcentualmente, el 33,3 % afirma (frecuentemente y siempre), , el 29,6 % lo percibe a veces y un 37 % que lo percibe en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 64, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,41 y la dispersión de la desviación típica ,888 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, en una posición muy favorable consideran que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales. Porcentualmente, el 51,8 % afirma (frecuentemente y siempre), el 18,5 % lo percibe a veces y un 29,6 % que lo percibe en la mitad de los casos.

Para el ítem 65, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran en alguna medida se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única. Porcentualmente, el 37 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 11,1 % que lo perciben a veces y el 51,9 % lo consideran en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 66, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,26 y la dispersión de la desviación típica ,813 nos muestra que los estudiantes de la titulación de Inglés, consideran en alguna medida se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización

de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante. Porcentualmente, el 33,3 % de los estudiantes de esta titulación afirman (frecuentemente y siempre), el 14,8 % lo perciben a veces y un 51,9 % lo considera en la mitad de casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

5.2.4.5.5. Las tareas de evaluación promueven en el estudiante.

Respecto a las tareas de evaluación, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 67 al 83 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.243: Las tareas de evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.59: Las tareas de evaluación.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida (ítem 67).	3,30	,993	1	5
Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar (ítem 68).	3,30	,775	2	5
Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive (ítem 69).	3,33	,784	2	5
Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta (ítem 70).	3,33	,679	2	4

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita) (ítem 71).	3,22	,934	1	4
Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias (ítem 72).	3,15	,907	2	5
Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma (ítem 73).	3,26	,903	2	5
Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea (ítem 74).	3,59	,797	1	5
Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares) (ítem 75).	3,52	,802	1	5
Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores) (ítem 76).	3,70	,542	3	5
Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades) (ítem 77).	3,30	,724	2	4
Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados (ítem 78).	3,33	,784	2	4
Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre (ítem 79).	3,33	,784	2	5

Para el ítem 67, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica ,993 nos permite inferir que se han hecho esfuerzos para que las tareas de evaluación que les aplican los profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promuevan que el estudiante interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida. Porcentualmente, el 40,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 14,8 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y 3,7 nunca.

Para el ítem 68, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica ,775 nos sugiere que se han hecho esfuerzos, para que las tareas de evaluación promuevan que los estudiantes de la titulación de Inglés interpelen el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar, empero se hace necesario promover esta práctica. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 18,5 % lo percibe a veces, el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 69, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos permite inferir que se han hecho esfuerzos para que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés promuevan que estos contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio-históricas en las que vive, una contextualización adecuada juega un papel fundamental para crear un clima emocional que facilite la motivación de los estudiantes. Porcentualmente, el 37 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 11,1 % lo percibe a veces, el 51,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 70, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,679 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profe-

sores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos desarrollen su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 44,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 71, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,22 y la dispersión de la desviación típica ,967 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos consigan mantener su independencia de criterio, de manera declarada o implícita. Porcentualmente, el 51,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 22,2 % lo percibe a veces, el 22,2 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

Para el ítem 72, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,15 y la dispersión de la desviación típica ,907 nos muestra avances en las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos utilicen el conocimiento hipotético-deductivo de manera que formulen hipótesis, hagan inferencias y las contrasten mediante el análisis de evidencias. Porcentualmente, el 33,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 25,9 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 73, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,26 y la dispersión de la desviación típica ,903 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos utilicen cuanto aprenden para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 25,9 % lo percibe a veces, el 25,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 74, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,59 y la dispersión de la desviación típica ,797 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos desarrollen una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea. Porcentualmente, el 59,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 37 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

Para el ítem 75, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,52 y la dispersión de la desviación típica ,802 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos cooperen con sus compañeros y participen activamente del diálogo-reflexivo con sus pares. Porcentualmente, el 59,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 3,7 % lo percibe a veces, el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

Para el ítem 76, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,70 y la dispersión de la desviación típica ,542 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos colaboren con sus profesores y participen activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores. Porcentualmente, el 66,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 77, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,30 y la dispersión de la desviación típica ,724 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profe-

sores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos elaboren un autoconcepto ajustado de sí mismo y una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 14,8 % que lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 78, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos realicen atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados. Porcentualmente, el 51,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 18,5 % que lo percibe a veces, el 29,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

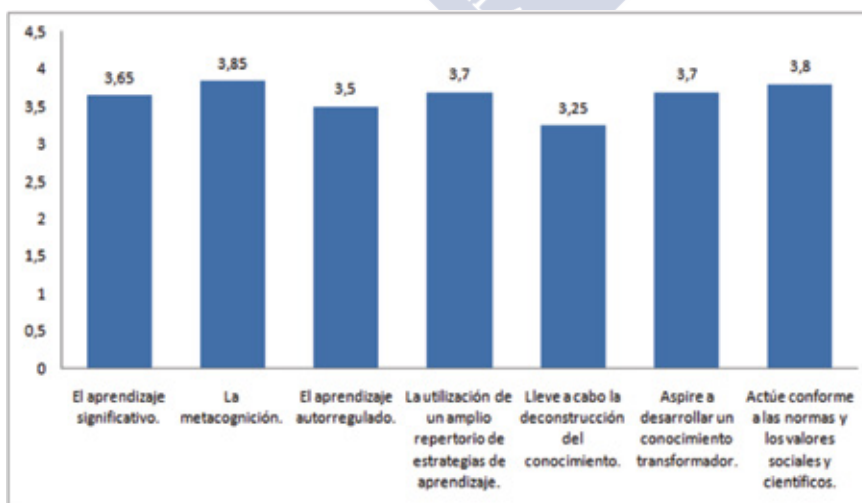
Para el ítem 79, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos muestra que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueven que estos controlen sus niveles de ansiedad y sepan tolerar la incertidumbre. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre) que las tareas de evaluación estimulan que el estudiante controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre, el 14,8 % que lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

5.2.4.5.6. La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 80 al 86 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.244: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.6o: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos) (ítem 80).	3,56	,892	2	5
La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva) (ítem 81).	3,22	,751	2	5
El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas) (ítem 82).	3,33	,784	2	5
La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso) (ítem 83).	3,37	,629	2	5
Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance (ítem 84).	3,07	,730	2	4
Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes (ítem 85).	3,44	,801	2	5
Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta) (ítem 86).	3,63	,688	2	5

Para el ítem 80, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,56 y la dispersión de la desviación típica ,892 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés promueve procesos cognoscitivos complejos para el aprendizaje significativo como la relación de la nueva información con los conocimientos previos. Porcentualmente, el 59,2 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran (frecuentemente y siempre), el 14,8 % que lo percibe a veces, el 25,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 81, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,22 y la dispersión de la desviación típica ,751 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida promueve procesos cognoscitivos complejos como la metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva). Porcentualmente, el 33,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 14,8 % que lo percibe a veces, el 51,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

Para el ítem 82, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,33 y la dispersión de la desviación típica ,784 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas). Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 14,8 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 83, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,37 y la dispersión de la desviación típica ,629 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida promueve procesos cognoscitivos complejos como la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes

cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso). Porcentualmente, el 37 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 3,7 % lo percibe a veces y el 59,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 84, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,07 y la dispersión de la desviación típica ,730 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida promueve procesos cognoscitivos complejos como llevar a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance. Porcentualmente, el 29,6 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 22,2 % lo percibe a veces, el 48,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y un 10 % afirma que nunca.

Para el ítem 85, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,44 y la dispersión de la desviación típica ,801 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, en alguna medida promueve procesos cognoscitivos complejos y aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes. Porcentualmente, el 48,1 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 11,1 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

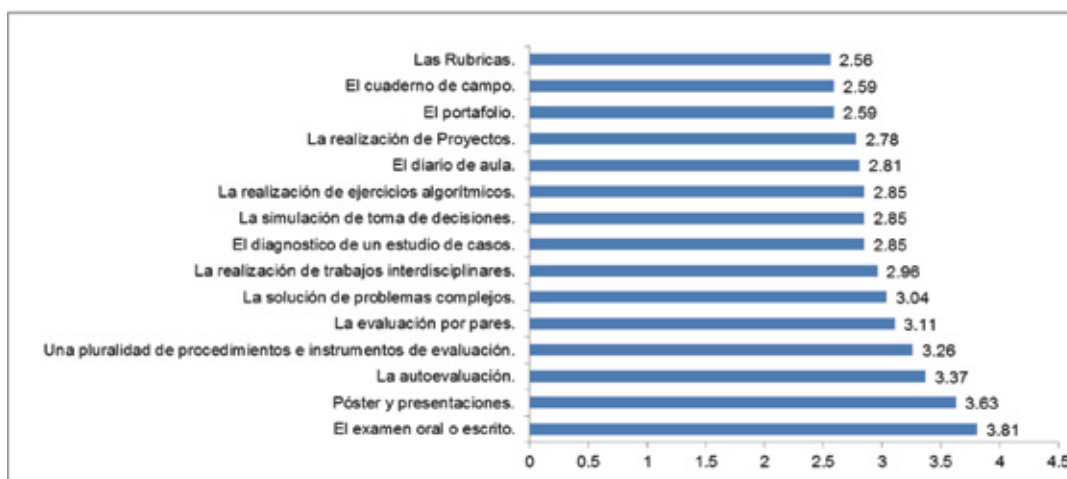
Para el ítem 86, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,63 y la dispersión de la desviación típica ,688 nos muestra que la evaluación que les aplican sus profesores a los estudiantes de la titulación de Inglés, promueve procesos cognoscitivos complejos y actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta). Porcentualmente, el 47,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran (frecuentemente y siempre), el 11,1 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos. En este caso no hay correspondencia significativa entre la media y los datos porcentuales por las puntuaciones en los extremos.

5.2.4.5.7. Instrumentos de evaluación

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 85 al 99 del cuestionario.

Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

Gráfica 5.245: Instrumentos de evaluación.



A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.61: Instrumentos de evaluación:

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación (ítem 87).	3,26	1,023	1	5
El examen oral o escrito (ítem 88).	3,81	,736	2	5
La realización de ejercicios algorítmicos (ítem 89).	2,85	,989	1	5
La solución de problemas complejos (ítem 90).	3,04	,898	1	5
El diagnóstico de un estudio de casos (ítem 91).	2,85	1,027	1	5
La realización de Proyectos (ítem 92).	2,78	,847	1	5
La realización de trabajos interdisciplinares (ítem 93).	2,96	,980	1	5
El cuaderno de campo (ítem 94).	2,59	1,152	1	5
La simulación de toma de decisiones (ítem 95).	2,85	,949	1	4
La autoevaluación (ítem 96).	3,37	,792	2	5
La evaluación por pares (ítem 97).	3,11	,892	2	5
Las Rúbricas (ítem 98).	2,56	1,013	1	4
El diario de aula (ítem 99).	2,81	,962	1	5
El portafolio (ítem 100).	2,59	1,047	1	5
Póster y presentaciones (ítem 101).	3,63	1.214	1	5

Para el ítem 87, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,26 y la dispersión de la desviación típica 1,023 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, en alguna medida se utilizan una pluralidad de procedimientos e instrumentos. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, para la evaluación, el 11,1 % lo percibe a veces, el 37 % lo considera aproximadamente en la mitad de los y el 7,4 nunca.

Para el ítem 88, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,81 y la dispersión de la desviación típica ,736 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, el examen oral o escrito es uno de los instrumentos más utilizados. Porcentualmente, el 77,8 % de los estudiantes lo afirman que frecuentemente y siempre es utilizado, el 7,4 % lo percibe a veces, un 14,8 % que lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 89, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,85 y la dispersión de la desviación típica ,989 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, muy poco se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos. Porcentualmente, el 25,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 29,6 % lo percibe a veces, el 37 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y 7,4 nunca.

Para el ítem 90, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,04 y la dispersión de la desviación típica ,898 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de

información, no siempre la solución de problemas complejos es muy utilizado. Porcentualmente, el 22,2 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 18,5 % lo percibe a veces, el 55,6 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y 3,7 nunca.

Para el ítem 91, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,78 y la dispersión de la desviación típica ,847 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos que se utilizan en la recogida de información, poco se utiliza el diagnóstico de un estudio de casos. Porcentualmente, el 25,9 % de los estdiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 22,2 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y 11,1 nunca.

Para el ítem 92, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,78 y la dispersión de la desviación típica ,847 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la realización de Proyectos. Porcentualmente, el 14,8 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 33,3 % lo percibe a veces, el 48,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 nunca.

Para el ítem 93, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de ,96 y la dispersión de la desviación típica ,980 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la realización de trabajos interdisciplinarios. Porcentualmente, el 29,6 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 22,2 % lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y 7,4 nunca.

Para el ítem 94, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,59 y la dispersión de la desviación típica 1,152 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza el cuaderno de Campo. Porcentualmente, el 29,6 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre, el 44,4 % lo percibe a veces, el 11,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 14,8 % nunca.

Para el ítem 95, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,85 y la dispersión de la desviación típica ,949 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la simulación de toma de decisiones. Porcentualmente, el 25,9 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre, el 18,5 % de los alumnos que integran la muestra lo percibe a veces, sin embargo el 44,4 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 11,1 % nunca.

Para el ítem 96, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,37 y la dispersión de la desviación típica ,792 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, en alguna medida se utiliza la autoevaluación. Porcentualmente, el 44,4 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 3,7 % lo percibe a veces, el 48,1 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

Para el ítem 97, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,11 y la dispersión de la desviación típica ,892 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, poco se utiliza la evaluación por pares. Porcentualmente, el 37 % de los estudiantes de esta

titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 29,6 % lo percibe a veces, sin embargo el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 98, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,56 y la dispersión de la desviación típica 1,013 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, muy poco se utilizan las Rúbricas. Porcentualmente, el 18,5 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 25,9 % lo percibe a veces, el 37 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 18,5 % nunca.

Para el ítem 99, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,81 y la dispersión de la desviación típica ,962 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, muy poco se utiliza el diario de aula. Porcentualmente, el 18,5 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre para la evaluación se utiliza el diario de aula, el 37 lo percibe a veces, el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

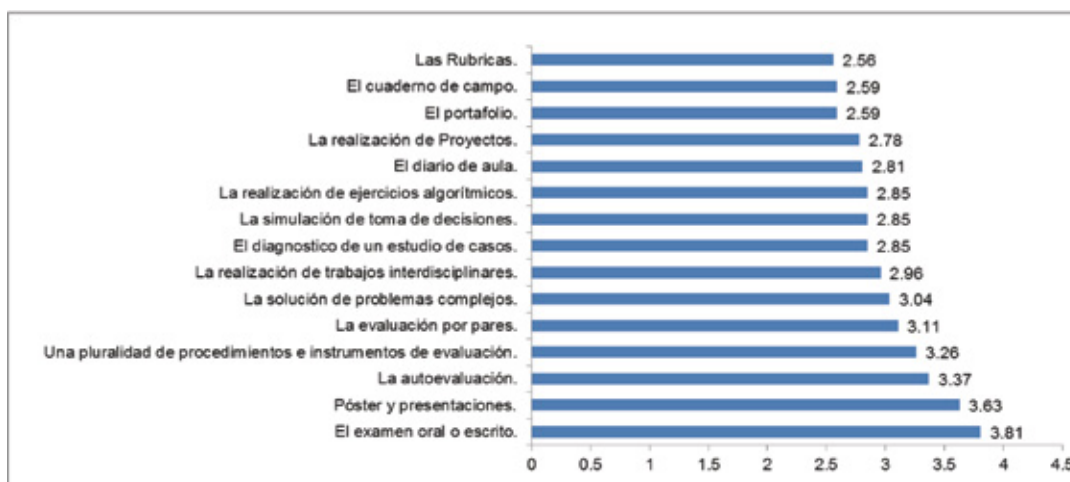
Para el ítem 100, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 2,59 y la dispersión de la desviación típica 1,047 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, muy poco se utiliza el portafolio. Porcentualmente, el 14,8 % de los estudiantes de nuestra muestra consideran que frecuentemente y siempre, el 40,7 % lo percibe a veces, el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 11,1 % nunca.

Para el ítem 101, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,63 y la dispersión de la desviación típica 1,214 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, sus profesores para la evaluación en lo que se refiere a los instrumentos para la recogida de información, se utilizan los pósteres y presentaciones. Porcentualmente, el 59,2 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 18,5 % lo percibe a veces, el 18,5 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

5.2.4.5.8. Valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

Respecto a que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos, identificamos los ítems que lo abordan; se trata del 102 al 106 del cuestionario.

Gráfica 5.245: Instrumentos de evaluación.



Las medias de las respuestas a las variables en esta dimensión se reflejan en el gráfico de barras que presentamos a continuación.

A propósito de cada una de ellas hemos, presentamos a continuación algunos de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica, mínimo y máximo).

Tabla 5.62: Valoración global.

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas) (ítem 102).	3,11	,934	2	5
Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico (ítem 103).	3,22	,892	1	5
Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes (ítem 104).	3,74	,764	2	5
Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula (ítem 105).	3,78	,847	2	5
Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias (ítem 106).	3,48	,893	2	5

Para el ítem 102, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,11 y la dispersión de la desviación típica ,934 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores no siempre se caracterizan por ser academicistas, en otras palabras tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas. Porcentualmente, el 33,3 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 29,6 % lo percibe a veces, el 37 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 103, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,22 y la dispersión de la desviación típica ,892 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores en alguna medida se caracterizan por ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico. Porcentualmente, el 40,7 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 14,8 % de lo percibe a veces y el 40,7 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos y el 3,7 % nunca.

Para el ítem 104, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,74 y la dispersión de la desviación típica ,764 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes. Porcentualmente, el 62,9 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 3,7 % lo percibe a veces y el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 105, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,78 y la dispersión de la desviación típica ,847 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula. Porcentualmente, el 66,6 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 7,4 % lo percibe a veces y el 25,9 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

Para el ítem 106, los estadísticos, tanto el valor de la media aritmética de 3,48 y la dispersión de la desviación típica ,893 nos muestra que a los estudiantes de la titulación de Inglés, las tareas de evaluación que les aplican sus profesores se caracterizan por ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias. Porcentualmente, el 51,8 % de los estudiantes de esta titulación consideran que frecuentemente y siempre, el 14,8 % lo considera a veces, el 33,3 % lo considera aproximadamente en la mitad de los casos.

5.3. Análisis comparativo sobre las pautas de evaluación por titulaciones.

Como ya lo hemos expresado en la introducción del capítulo cinco hemos realizado un análisis de varianza para verificar si hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las titulaciones que forman parte del estudio. En este caso, primero hemos utilizado la comprobación de supuestos de ANOVA, concretamente la homogeneidad de varianza o homoscedasticidad para lo cual realizamos la prueba de Levene que emplea el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 19 en Español.

En nuestro análisis de la significación presentamos una tabla en la que ubicamos el p-valor, que es el valor de la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe. Hemos mantenido el valor F por economía de presentación y plasmamos también las estimaciones del tamaño del efecto (Eta).

El nivel de significación es $\alpha = 0.05$. De este modo existe sólo el riesgo del 5,0 % de cometer este tipo de error.

Cuando se incumple el criterio de homogeneidad hacemos la comprobación de diferencias a nivel general, que nos informa de la existencia o no de diferencia significativa entre muestras; al existir éstas, no asumiendo varianzas iguales, aplicamos la prueba Games-Howell para identificar entre que titulaciones se producen las diferencias significativas. El informe para las pruebas de comparaciones múltiples lo presentamos en una tabla donde damos a conocer el valor de la diferencia de las medias y el valor de significación.

Por economía no presentaremos un análisis pormenorizado de todos y cada uno de los ítems; destacaremos y serán objeto de comentario sólo aquellos en los que encontramos diferencias.

Como puede apreciarse, no encontramos diferencias significativas entre titulaciones en la mayoría de los ítems del cuestionario. Según esto, cabe decir que en todas se tiene un concepto de evaluación similar -caracterizado, por cierto, por la heterogeneidad de las percepciones de los estudiantes-, y que lo mismo ocurre con la finalidad de la evaluación (el para qué).

Sí encontramos diferencias significativas en dos de los ítems que describen cómo se evalúa. Se trata del ítem 46 y del ítem 55.

Tabla 5.63: Cómo se evalúa

	Media	Desviación típica	F	P	Eta
El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente (ítem 46).	2,98	1,227	6,186	0,002*	0,18
Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (ítem 55).	3,21	1,195	4,094	0,013*	0,125

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés y entre Biología y Matemáticas en el ítem 46. De igual manera se advierte entre la titulación de Inglés y Biología y entre Inglés y Español en el ítem 55.

Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes, en la titulación de Biología prevalece una práctica de la evaluación en la que el examen escrito no es el instrumento de recogida de información más utilizado.

Para los estudiantes de la titulación de Inglés la práctica de la evaluación está en la dirección de que ellos condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.

Se encontró diferencias significativas en el ítems que describe el por qué han sido evaluados. Se trata del ítem 58.

Tabla 5.64: Ha sido evaluado por.

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
Tomar decisiones argumentadas (ítem 58).	3,30	,988	2,832	0,044*	0,090

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología y Español. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Español perciben que han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas.

Si encontramos diferencias significativas en dos de los ítems que describen qué se evalúa. Se trata de los ítems 62, 63 y del ítem 64.

Tabla 5.65: Qué se evalúa.

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción (ítem 62).	3,70	,854	2,968	0,049*	0,094
Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado (ítem 63).	3,64	1,009	3,879	0,013*	0,119
Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales (ítem 64).	3,71	,890	2,841	0,041*	0,090

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés en los ítems 62, 63. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología perciben que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción. De igual manera se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.

En este mismo apartado que describe qué se evalúa en el ítem 64, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Inglés y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, para los estudiantes de la titulación de Matemática en la práctica de la evaluación perciben que se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.

También encontramos diferencias significativas en dos de los ítems que describen lo que promueven en el estudiante las tareas de evaluación. Se trata del ítem 73 y del ítem 75.

Tabla 5.66: Las tareas de evaluación.

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma (ítem 73).	3,72	,936	5,333	,002*	,157
Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares) (ítem 75).	3,79	,918	2,930	,041*	,093

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc para el ítem 73, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Inglés y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Matemática consideran que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.

En este mismo apartado que describe lo que promueven en el estudiante las tareas de evaluación en el ítem 75, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés. Tal diferencia apunta en la dirección de que, para los estudiantes de la titulación de Biología en la práctica de la evaluación perciben que las tareas de que les orientan sus profesores, promueven que el estudiante participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares.

También encontramos diferencias significativas en tres de los ítems que describen que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos. Se trata del ítem 80 y de los ítems 85, 86.

Tabla 5.67: La evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como:

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos) (ítem 80).	3,87	,824	4,297	,014*	,130

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes (ítem 85).	3,88	,970	4,640	,007*	,139
Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta) (ítem 86).	3,91	,920	6,480	,001*	,184

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc para el ítem 80, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología perciben que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, la relación de la nueva información con los conocimientos previos.

En este mismo apartado que describe que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos en el ítem 85, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés. Tal diferencia apunta en la dirección de que, para los estudiantes de la titulación de Biología en la práctica de la evaluación perciben que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como empeñarse en desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.

Para el ítem 86, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés y entre Biología y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología, perciben que la evaluación promueve procesos cognoscitivos complejos como actuar conforme a las normas y los valores sociales y científicos de manera razonable y honesta.

Asimismo encontramos diferencias significativas en cinco de los ítems que describen la frecuencia de uso de los instrumentos evaluación. Se trata de los ítems 88, 89, 90, 96 y el ítem 101.

Tabla 5.68: Instrumentos de evaluación:

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
El examen oral o escrito (ítem 88).	3,34	1,210	7,811	,001*	,214
La realización de ejercicios algorítmicos (ítem 89).	3,04	1,038	5,212	,003*	,154
La solución de problemas complejos (ítem 90).	3,13	,985	8,274	,000*	,224
La autoevaluación (ítem 96).	3,46	1,018	3,738	,028*	,115
Póster y presentaciones (ítem 101).	3,26	1,250	2,981	,033*	,094

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc para el ítem 88, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés y entre Biología y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología, perciben que para la evaluación no siempre se utiliza el examen oral o escrito.

Para el ítem 89, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección

de que, según los estudiantes de la titulación de Matemática, perciben que para la evaluación se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos.

Para el ítem 90, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología y Matemática y entre Inglés y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Matemática, perciben que para la evaluación se utiliza la solución de problemas complejos.

Para el ítem 96, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología, perciben que para la evaluación se utiliza la autoevaluación.

Para el ítem 96, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Inglés y Matemática. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Inglés, perciben que para la evaluación se utilizan póster y presentaciones.

Además encontramos diferencias significativas en dos de los ítems que describen la valoración global de la evaluación. Se trata del ítem 103 y el ítem 106.

Tabla 5.69: Valoración global.

	Media	Desviación típica	F	P	ETA
Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico (ítem 103).	3,66	,938	2,947	,035*	,093
Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias (ítem 106).	3,87	,889	4,061	,014*	,124

* Es la probabilidad correspondiente a la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

Realizada la prueba post hoc para el ítem 103, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología, perciben que las actividades de evaluación se caracterizan por ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.

Para el ítem 106, realizada la prueba post hoc, advertimos que esa diferencia se establece específicamente entre la titulación de Biología e Inglés. Tal diferencia apunta en la dirección de que, según los estudiantes de la titulación de Biología, perciben que la evaluación se caracteriza por ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.



Capítulo VI

Conclusiones Generales



Capítulo VI: Conclusiones Generales

Hemos investigado en esta tesis cual es la realidad de la evaluación de las competencias de los estudiantes en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. En ese sentido, podríamos afirmar, en cierta medida, que se trata de un trabajo de metaevaluación.

Con este propósito, en la primera parte del trabajo, definimos el Marco Teórico en el que se fundamenta esta investigación, refiriéndonos a los elementos de referencia que le dan sentido: la calidad en la universidad, las competencias y la evaluación de las competencias de los estudiantes en el contexto universitario.

En este proceso de delimitación desarrollado, procedimos de la siguiente manera:

- 1 Analizamos el concepto de calidad y sus dimensiones, la calidad en el EEES, la calidad como proceso de pertinencia y equidad y los indicadores de calidad en la educación superior.
- 2 Analizamos el proceso de evaluación de las competencias de los estudiantes como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza de la Universidad. Hacer una buena evaluación es un indicador de calidad. Y por tanto hacer una evaluación de las competencias en los estudiantes también lo es.
- 3 Estudiamos el concepto de competencias, su origen y las dos grandes corrientes: la orientada hacia la empleabilidad y la orientada a la formación integral. Dentro de este apartado hemos identificado además las competencias de las titulaciones de grado y el máster universitario en profesorado de educación secundaria y obligatoria y bachillerato de la Universidad de Santiago de Compostela, y las competencias de los diseños curriculares de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN expresadas en conocimientos, capacidades, actitudes y valores.
- 4 Revisamos el procedimiento de evaluación de las competencias de los estudiantes en la Universidad: los criterios generales de actuación, las recomendaciones específicas para la práctica y la construcción de evidencias.

A partir de este marco conceptual de referencias, nuestro objeto de investigación se concretó en conocer: en primer lugar cuál es la percepción de los estudiantes sobre el logro adquirido en el desarrollo de las competencias; en segundo lugar cuál es su percepción sobre el compromiso institucional, la coherencia curricular y la cualificación de los docentes de URACCAN para promoverlo; y, en tercer lugar, cuál es su percepción sobre los criterios y pautas de evaluación empleados para constatarlo identificando los puntos fuertes y débiles de la práctica experimentada por ellos.

Así, situados en un paradigma de investigación descriptiva e interpretativa y a partir de las respuestas que nos proporcionan los estudiantes, pretendemos comprender mejor el modo cómo se produce el proceso de evaluación de las competencias de los estudiantes en la URACCAN.

Debemos recordar, en este sentido, que es muy reconocido el recurrir a las percepciones y opiniones de los estudiantes como una de las fuentes de información fundamentales para conocer, analizar y comprender mejor diversos temas educativos que les conciernen o en los que están implicados. Por lo tanto, el dar voz a los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, “en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos” (Rodríguez Espinar,

1991, p. 56), es también un objetivo de este trabajo, en tanto que nos permite conocer cuáles son las necesidades reales que ellos perciben en relación a los problemas que los investigadores apreciamos.

Consecuentemente, en esta segunda parte del trabajo conocimos y analizamos las percepciones de los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario.

Siendo así, tras la revisión conceptual y el análisis empírico, hemos llegado al momento de recapitular y concluir.

En este capítulo final presentamos una síntesis de los resultados obtenidos a través de los análisis realizados, de tal forma que de una manera específica podamos comprobar hasta qué punto hemos cumplido los objetivos que establecimos para esta investigación.

En esa dirección, recordemos que el objetivo general que anima nuestra investigación es: “evaluar la calidad de la evaluación de las competencias que se lleva a cabo en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense”.

No está de más recordar que para satisfacer este objetivo general, lo concretamos en varios objetivos específicos (tal y como lo expusimos en el capítulo 4). Pues bien, lo que presentamos a continuación es lo que esta tesis aporta como posible respuesta a los objetivos propuestos.

6.1. Han desarrollado, conocimientos, capacidades, actitudes y valores

Nuestro objetivo es conocer la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo de las competencias. Es decir, si los estudiantes dicen haber desarrollado, conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

Para conocer esta percepción, y a partir de las dimensiones de la evaluación de competencias recogidas en el Marco Teórico, realizamos un cuestionario que aplicamos a los estudiantes.

En el capítulo anterior, dedicado al análisis de los datos obtenidos, hemos comentado cuáles eran las respuestas que nuestra muestra dio a las preguntas del cuestionario.

Vamos ahora a destacar cuáles son los rasgos fundamentales que arrojan los datos.

Pues bien, sobre el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores, los estudiantes la caracterizan así:

6.1.1. Con respecto a los conocimientos

En su mayoría afirman poseer los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 67,92 % afirma haber desarrollado los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de los métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales (CCNN) en contextos multiculturales es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlo desarrollado hasta un 79,3 %.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es el conocimiento con menor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlo desarrollado hasta un 44.8 %.
- B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 85,7 % afirma haber desarrollado los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de metodología de la investigación científica es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlo desarrollado en un 100%.

- El conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, son los conocimientos con menor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlos desarrollado hasta un 57.1 % y 50 % respectivamente.

- C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 65 % afirma haber desarrollado los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Física y Cálculo Diferencial son el conocimientos con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlos desarrollado hasta un 95 %.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional y el proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia, son los conocimientos con menor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlos desarrollado hasta un 40 % y 35 % respectivamente.

- D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 58,47 % afirma haber desarrollado los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlo desarrollado hasta un 77,7 %.

- El conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género y el conocimiento básico sobre informática y matemática son los conocimientos con menor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlos desarrollado hasta un 40,7 % y 33,3 % respectivamente.

A manera de consideraciones generales, hay acuerdo amplio sobre el logro de la dimensión de conocimientos correspondiente a las competencias siempre por encima del 60 % excepto en la titulación de inglés que se ubica en un 58,47 %.

6.1.2. Con respecto a las capacidades

Con respecto a las capacidades los estudiantes en su mayoría afirman haber desarrollado esas capacidades.

- A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 60,51 % afirma haber desarrollado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea es la capacidad con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlo desarrollado hasta un 79,3%.

- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, es la menos desarrollada; un 27,6 % los estudiantes sostienen eso.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 89,2 % afirma haber desarrollado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica, la capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos, y la capacidad de trabajar en equipos, son las capacidades con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado en un 100%.

- La capacidad de impulsar procesos de aprendizaje del Español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes es la capacidad menos desarrollada; un 64,3 % de los estudiantes sostienen eso.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 72,5 % afirma haber desarrollado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de describir datos estadísticos y analizar información, son las capacidades con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado hasta un 85 %.

- La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, son las capacidades menos desarrolladas; un 50 % de los estudiantes sostienen eso.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 64,59 % afirma haber desarrollado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de usar sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional, es la capacidad con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado hasta un 81,5 %.

- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; y la capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás, son las menos desarrolladas. Un 37 % los estudiantes sostienen eso respectivamente.

A manera de consideraciones generales, hay acuerdo amplio sobre el logro de la dimensión de las capacidades correspondiente a las competencias siempre por encima del 60.

6.1.3. Con respecto a las actitudes

Resaltamos para cada titulación los aspectos que según nuestros encuestados han desarrollado en mayor porcentaje y el aspecto que adquiere menor valor porcentual, en este sentido, los estudiantes en su mayoría afirman haber desarrollado las actitudes.

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 66,6 % afirma haber desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es la actitud con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado hasta un 79,3 %.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad. Un 55,1 % de los estudiantes sostienen eso.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 84,3 % de los estudiantes afirma haber desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, es la actitud con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado en un 100 %.

- Una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, es la menos desarrollada. Un 75,1 % los estudiantes sostienen eso.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 72,14 % afirma haber desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente; y Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación, son las actitudes con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado hasta un 80 % respectivamente.

- Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua es la menos desarrollada. Un 60 % los estudiantes sostienen eso.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 48,1 % afirma haber desarrollado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable al respeto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres; y una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral, son las actitudes con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran haberlas desarrollado hasta un 59,2 % respectivamente.

- Una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas; y una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, son las menos desarrolladas. Un 37 % y un 40,7 % respectivamente de los estudiantes sostienen eso.

A manera de consideraciones generales, hay acuerdo amplio sobre el logro de la dimensión de las actitudes correspondiente a las competencias siempre por encima del 66 % excepto en la titulación de inglés que se ubica en un 48,1 %.

6.1.4. Con respecto a los valores

De manera general vamos a reconsiderar el tema de los valores para las cuatro titulaciones en lo que respecta a esta investigación.

6.1.4.1 ¿Qué información reciben los estudiantes universitarios sobre los valores?

De manera general, podemos decir que el 100 % de los estudiantes afirman haber recibido información respecto a las competencias referidas a los valores.

- A. En el caso de Ciencias de la educación con mención en Biología, el 100% de los estudiantes manifiestan que han recibido información sobre la valoración de la identidad étnica y cultural, la valoración de la responsabilidad, la valoración de la profesión docente, la valoración de las buenas relaciones humanas, la valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

Cabe añadir que los porcentajes más bajos en esta dimensión siguen siendo notablemente altos: un 96,6 % dice haber recibido información sobre la valoración del respeto a la diversidad cultural; y un 89,7 %, sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.

- B. En el caso de Ciencias de la educación con mención en Español, el 100% de los estudiantes manifiestan que han recibido información sobre los valores de su diseño curricular.
- C. En el caso de Ciencias de la educación con mención en Matemática, el 100% de los estudiantes manifiestan que han recibido información sobre la valoración de la identidad étnica y cultural, la valoración de la profesión docente, la valoración de las buenas relaciones humanas, la valoración de ser crítico y autocrítico, la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

La unanimidad se rompe con la valoración del respeto a la diversidad cultural y la valoración de la responsabilidad, pero el porcentaje es extraordinariamente alto también: un 95%.

- D. En el caso de Ciencias de la educación con mención en Inglés, el 100% de los estudiantes manifiestan que han recibido información sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres, y la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

En un 96,3 % han recibido información sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad y la valoración de ser crítico e innovador para mejorar la calidad de su trabajo. El valor del que un menor porcentaje de estudiantes dice haber sido informado es la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto, pero aun así es un 85,2 % de los estudiantes los que reconocen haber sido informados.

6.1.4.2 ¿Quiénes son los informantes claves?

De acuerdo a los datos por cada una de carreras que participan en el estudio. Sus principales informantes son los profesores, sin duda, estos cumplen su labor como informantes claves, y es que dado el “valor de la información”, la influencia es bastante profunda e intermedia. En menor grado son informantes también sus compañeros y otros responsables dentro del ámbito universitario, en los que se menciona al Centro de Estudios e información de la Mujer Multiétnica (CEIMM) y las autoridades.

A la luz de la teoría, nos lleva a pensar que los profesores asumen su responsabilidad formativa en todos los asuntos, elemento importante para la formación de los futuros maestros y profesionales de URACCAN.

6.1.4.3. ¿Qué valor le dan los estudiantes a la información recibida?

Además de preguntarles a los estudiantes por la información recibida sobre los valores y cuál ha sido el estamento que ha servido de informante clave al respecto, les hemos preguntado sobre el valor que le otorgan a dicha información.

El valor de la información recibida nos aproxima al grado de aceptación o asunción de dichos valores por parte de estos futuros graduados, es decir, al impacto que está produciendo en ellos de manera que se convierta en un referente más o menos significativo que guía sus conductas dentro del ámbito universitario y su contexto social inmediato.

Dicho esto, hemos de concluir que la información que reciben los estudiantes sobre los valores en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense es de carácter bastante profunda en la mayoría de los casos, o en su lugar, de carácter intermedia. Concretamente para:

A. Ciencias de la Educación con mención en Biología.

De manera general los porcentajes promedios de las respuestas de los estudiantes al cuestionario en el caso de esta titulación son:

- El 52,02 % consideran que la información recibida en relación a los valores es bastante profunda.
- De los valores que incluye su diseño curricular, la competencia más valorada en la categoría de bastante profunda, con un 81,5 % de las respuestas, es la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.
- La competencia valorada con el porcentaje más bajo en esta categoría es la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad, con un 33,3 %.

En segundo lugar los estudiantes afirman que la información recibida sobre los valores es de carácter intermedia, es decir, el 39,24 % de la información que reciben sobre los valores sirve para tener una opinión sobre los mismos. De manera general los porcentajes promedios los plasmos a continuación para ubicar el valor que obtiene mayor porcentaje y el menor porcentaje de valoración en esta categoría:

- El mayor porcentaje con un 31 % es la valoración de la profesión docente. El porcentaje más bajo es la valoración de ser crítico y autocrítico, con un 6,9 %.

Finalmente, los estudiantes afirman que la consideración superficial de la información recibida es muy pequeña y por tanto consideramos que no hay superficialidad, más bien interpretamos que hay compromiso sobre la práctica de valores.

B. Ciencias de la Educación con mención en Español.

De manera general los porcentajes promedios de las respuestas de los estudiantes al cuestionario en el caso de esta titulación son:

- El 71,43 % consideran que la información recibida en relación a los valores es bastante profunda.

De los valores que incluye su diseño curricular, la competencia más valorada en la categoría bastante profunda la obtiene la valoración de las buenas relaciones humanas con un 85,7 %.

La competencia valorada con el porcentaje más bajo en esta categoría es la valoración de ser crítico y autocrítico con 42,9 %.

En segundo lugar los estudiantes afirman que la información recibida sobre los valores es de carácter Intermedia, es decir, el 24,11 % de los estudiantes estiman que la información que reciben sobre los valores sirve para tener una opinión sobre los mismos. De manera general los porcentajes promedios los plasmamos a continuación para ubicar el valor que obtiene mayor porcentaje y el menor porcentaje de valoración en esta categoría:

- El mayor porcentaje de valoración intermedia es la valoración de ser crítico y autocrítico con un 50 %. El porcentaje más bajo que consideran intermedia la información recibida, es la valoración del respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y las niñas, con 42,9 %.

Finalmente, los estudiantes afirman que la consideración superficial de la información recibida es muy pequeña y por tanto consideramos que no hay superficialidad, más bien interpretamos que hay compromiso sobre la práctica de valores.

C. Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

De manera general los porcentajes promedios de las respuestas de los estudiantes al cuestionario en el caso de esta titulación son:

- El 61,25 % consideran la información recibida en relación a los valores, bastante profunda.

De los valores que incluye su diseño curricular, las competencias más valoradas en:

- El mayor porcentaje de los estudiantes, un 75%, consideran bastante profunda la valoración de las buenas relaciones humanas; y la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.

- La competencia valorada con el porcentaje más bajo en esta categoría es la valoración del respeto de la diversidad cultural, con un 35 %.

En segundo lugar los estudiantes afirman que la información recibida sobre los valores es de carácter Intermedia, es decir, el 35 % de los estudiantes afirman que la información que reciben sobre los valores sirve para tener una opinión sobre los mismos. De manera general los porcentajes promedios los plasmamos a continuación para ubicar el valor que obtiene mayor porcentaje y el menor porcentaje de valoración en esta categoría:

- El mayor porcentaje de valoración intermedia la obtiene el valor del respeto de la diversidad cultural en un 65 %. El porcentaje más bajo con la consideración intermedia es el valor de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos, con un 25 %.

Finalmente, los estudiantes afirman que la consideración superficial de la información recibida es muy pequeña y por tanto consideramos que no hay superficialidad, más bien interpretamos que hay compromiso sobre la práctica de valores.

D. Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

De manera general los porcentajes promedios de las respuestas de los estudiantes al cuestionario en el caso de esta titulación son:

- El 52,02 % consideran que la información recibida en relación a los valores es bastante profunda.

De los valores que incluye su diseño curricular, el porcentaje más alto de estudiantes, un 85%, valoran en la categoría de bastante profunda la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- La competencia valorada con el porcentaje más bajo en esta categoría es, la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad, con un 33,3 %.

En segundo lugar los estudiantes afirman que la información recibida sobre los valores es de carácter Intermedia, es decir, el 39,24 % de los estudiantes afirman que la información que reciben sobre los valores sirve para tener una opinión sobre los mismos. De manera general los porcentajes promedios los plasmamos a continuación para ubicar el valor que obtiene mayor porcentaje y el menor porcentaje de valoración en esta categoría:

- El mayor porcentaje de los estudiantes, un 59,3%, que consideran intermedia la valoración de la diversidad lingüística de su región y comunidad. El porcentaje más bajo con la consideración intermedia, es la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás, con un 18,5 %.

Finalmente, los estudiantes afirman que la consideración superficial de la información recibida es muy pequeña y por tanto consideramos que no hay superficialidad, más bien interpretamos que hay compromiso sobre la práctica de valores.

Los datos sobre el impacto de la información con respecto a los valores otorgada por los estudiantes los que obtienen mayor porcentaje para las titulaciones de Español y Matemática,

es las buenas relaciones humanas; para las titulaciones de Biología e Inglés, es la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás. También para la titulación de matemática le asignan la misma valoración; a la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.

Sobre la mayor parte de los valores como parte de las competencias de la formación recibida en la Universidad es de carácter bastante profunda e intermedia, de tal manera que constituye una información de mucha importancia, trascendencia y valor para el estudiante, y en definitiva les orienta la conducta su desenvolvimiento y la justifica, además les sirve para tener una opinión sobre los mismos.

Ante estas evidencias sobre el impacto de la información recibida sobre los valores por los estudiantes, se fortalece el argumento de que la Universidad si está cumpliendo con su responsabilidad de informar a los estudiantes sobre los valores de manera adecuada, puesto que en la mayor parte de los casos esa información si facilita el desenvolvimiento del estudiante dentro del ámbito universitario y el aprovechamiento pleno de las posibilidades formativas de la Universidad.

Es importante resaltar la interpretación de los datos sobre el impacto y valor que les merece la información recibida en los estudiantes de Ciencias de la Educación de la URACCAN en las titulaciones estudiadas, Biología, Español, Matemática e Inglés, es que sí, sus conductas son guiadas por la información que reciben al respecto sobre los valores del diseño curricular y los ejes transversales de la Universidad. El marco filosófico institucional que se dispone, sirve de referencia para el estudiante, en su desarrollo pleno de los valores dentro del ámbito universitario y para el aprovechamiento pleno de las posibilidades formativas que la institución pone a su disposición para el logro de su misión.

6.1.4.4. ¿Qué valor le reconocen los estudiantes a los valores?

Como respuesta a esta pregunta podemos confirmar que los estudiantes valoran la universidad en general como importante y muy importante. Esto se confirma porque la mayor parte de los estudiantes así lo reconocen.

Como hemos venido haciendo a lo largo de las conclusiones, conviene recapitular para tener bien presentes los datos acerca de cuál es la importancia que le reconocen los estudiantes a su aprendizaje de los valores en la universidad; así:

A. Ciencias de la Educación con mención en Biología.

En su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran importante y muy importante en un 92,8 % sumando las dos valoraciones.

Con el deseo de destacar las competencias más valoradas, observamos que:

- El porcentaje más alto de estudiantes, el 100%, consideran importante y muy importante la valoración de las buenas relaciones humanas.
- El porcentaje más bajo de estudiantes, aún así un 82,8%, consideran importante y muy importante la valoración de ser crítico y autocritico, con un 82,8 %.

B. Ciencias de la Educación con mención en Español.

En su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran importante y muy importante en un 96,44 % sumando las dos valoraciones.

Con ánimo de destacar las competencias más valoradas, observamos que:

- El mayor porcentaje de estudiantes, el 100%, consideran importante y muy importante: la valoración de la Identidad étnica y cultural; la valoración de la responsabilidad; la valoración de las buenas relaciones humanas; la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas; y la valoración del fomento y práctica de la ética profesional.

- El porcentaje más bajo de estudiantes, aún así un 85%, consideran importante y muy importante la valoración de ser crítico y autocrítico.

C. Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

En su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran importante y muy importante en un 92,48 % sumando las dos valoraciones.

Con ánimo de destacar las competencias más valoradas, observamos que:

- El mayor porcentaje de estudiantes, el 100 %, consideran importante y muy importante la valoración de la Identidad étnica y cultural, y la valoración de la profesión docente.

- El porcentaje más bajo, aún así un 85%, consideran importante y muy importante la valoración de ser crítico y autocrítico.

D. Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

En su mayoría afirman positivamente que la información recibida la consideran importante y muy importante en un 76,28 % sumando las dos valoraciones.

Con ánimo de destacar las competencias más valoradas, con más exhaustividad, podemos comprobar que:

- El mayor porcentaje de estudiantes de esta titulación, el 100 %, consideran importante y muy importante la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

- El porcentaje más bajo de estudiantes, un 62,9 %, consideran importante y muy importante la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

Los resultados sobre la importancia de la información por los estudiantes reflejan que, de toda la información que reciben los alumnos sobre los valores, las que contribuyen de manera significativa u obtienen mayor porcentaje son: para las titulaciones de Biología y Español, las buenas relaciones humanas; y para las titulaciones de Español, Matemática e Inglés, la Identidad étnica y cultural.

Diferenciando por titulaciones: la titulación de Inglés le pone especial énfasis a la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás; la titulación de Matemática hace lo mismo con la profesión docente; y la titulación de Español, lo hace respecto a; la responsabilidad, el respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas, y el fomento y práctica de la ética profesional.

Los datos sobre la importancia otorgada por los estudiantes a la experiencia de formación en valores vienen a reforzar la idea del acuerdo y estima que tienen respecto a esa formación. Lo que nos lleva a pensar en un cierto éxito en el proceso de socialización llevado a cabo por la URACCAN.

6.1.4.5. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los estudiantes con las competencias relacionadas a los valores?

Queremos inferir que si el grado de satisfacción de los estudiantes con los valores que se planteaban en el cuestionario tomado en su conjunto es reflejo del grado de satisfacción de los estudiantes con la Universidad en general, podemos afirmar que los estudiantes están muy satisfechos y satisfechos con la formación en valores que reciben de la URACCAN. Esto se ve confirmado porque la mayor parte de los estudiantes muestran estos grados de satisfacción con 87,28 % en promedio para las cuatro titulaciones.

Como hemos venido haciendo a lo largo de las conclusiones, es necesario dar cuenta de los distintos matices por cada una de las titulaciones, que enriquecen de alguna manera la interpretación de las conclusiones sobre los grados de satisfacción de los estudiantes.

A. Ciencias de la Educación con mención en Biología.

Retomando la información obtenida en el análisis de los datos en la que se reflejan las tendencias relativas a la satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con los valores del diseño curricular de su titulación.

Confirmamos que la satisfacción que muestran los estudiantes de esta titulación con la Institución Universitaria respecto a los valores, alcanza el 90, 8 % y el nivel de insatisfacción es tan pequeño el cual podemos considerarlo insignificante.

B. Ciencias de la Educación con mención en Español.

Retomando la información obtenida en el análisis de los datos en la que se reflejan las tendencias relativas a la satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con los valores del diseño curricular de su titulación.

Confirmamos que la satisfacción que muestran los estudiantes de esta titulación con la Institución Universitaria respecto a los valores sumando las categorías de (satisfecho y muy satisfecho) es del 97,34 %.

C. Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

Retomando la información obtenida en el análisis de los datos en la que se reflejan las tendencias relativas a la satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con los valores del diseño curricular de su titulación.

Confirmamos que los estudiantes de esta titulación se muestran satisfechos con la formación recibida de la institución universitaria respecto a los valores, sumando el porcentaje de las categorías de (satisfecho y muy satisfecho) es del 86,93 %.

D. Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

Retomando la información obtenida en el análisis de los datos en la que se reflejan las tendencias relativas a la satisfacción de la mayor parte de los estudiantes con los valores del diseño curricular de su titulación.

Confirmamos que los estudiantes de esta titulación se muestran satisfechos y muy satisfechos con la formación recibida de la institución universitaria respecto a los valores, sumando el porcentaje de las categorías de (satisfecho y muy satisfecho) es del 74,06 %.

Como podemos comprobar, los estudiantes están satisfechos y muy satisfechos con la formación en valores que reciben de la institución universitaria, los profesores y lo que concierne a la información y orientación dentro de este ámbito. Resumimos a continuación lo que dicen sobre los valores con los cuales se sienten más satisfechos y muy satisfechos:

- Las titulaciones de Biología y Español comparten dos valores en común a los que le asignan mayor porcentaje de satisfechos y muy satisfechos, la valoración de la Identidad étnica y cultural, y la responsabilidad.
- Las titulaciones de Español y Matemática comparten una competencia en común referida a los valores a la que le asignan mayor porcentaje de satisfechos y muy satisfechos, la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.
- La titulación de Español, además de manera particular se consideran satisfechos y muy satisfechos con la valoración de las buenas relaciones humanas y la valoración del fomento y práctica la ética profesional.
- La titulación de Matemática, también de manera particular se consideran satisfechos y muy satisfechos con la valoración de la profesión docente, la valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos.
- La titulación de Inglés, también de manera particular se consideran satisfechos y muy satisfechos con la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás.

A la vista de lo anterior, los análisis sobre la satisfacción, nos confirma que los estudiantes están más satisfechos que insatisfechos.

Es razonable pensar, a la luz de los resultados obtenidos, que la satisfacción de los estudiantes está en gran medida condicionada por la labor de los profesores, por la información que facilitan otros responsables en el ámbito universitario como lo son, los institutos y centros de investigación en los que se mencionan al CEIMM y Bienesestar Estudiantil.

Consideramos importante que los estudiantes estén satisfechos con la información recibida para una mejor adaptación a dicho contexto y, por lo tanto, para un mejor aprovechamiento de sus posibilidades formativas.

Creemos que es importante informar y formar adecuadamente en valores a los estudiantes de todas las áreas, no sólo en el área de ciencias de la educación, donde formamos a los futuros profesores de educación media, sino a todos los futuros profesionales, para contribuir:

- A su desarrollo integral desde la Universidad, tanto desde su rol como miembros de la comunidad universitaria, como desde su rol que, “frente a la de mero cliente o paciente, adopten una actitud de estudiante” (Michavila y Calvo, 1987; Trillo, 1999) caracterizada por “la predisposición para asumir una mayor responsabilidad sobre su vida académica, el compromiso con un proyecto personal de profesión” (Trillo, 2011, p. 17), y por tanto para la consecución de una formación profesional cualificada “como actúan los mejores profesionales de los distintos campos de conocimiento”, como para el logro de un desarrollo personal.

- Al desarrollo de una cultura basada en una perspectiva reflexiva y crítica de hacer Universidad, con estudiantes activos, que se sientan en libertad para interrogar, cuestionar, proponer, interpretar, posicionarse, “crítica del conocimiento establecido, la interrogación y posicionamiento personal en el proceso de aprendizaje” (Trillo, 2011, p. 17), en definitiva, que se sientan en libertad para aprender.

A manera de colofón respecto al objetivo número 1 que, como se recordará, se planteaba “conocer la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo de las competencias”, podemos decir lo siguiente:

Que, en general, hay un acuerdo mayoritario de los estudiantes respecto a valorar positivamente ese desarrollo.

Considerándolo pormenorizadamente, observamos:

- Respecto a los conocimientos, que los porcentajes de acuerdo con su desarrollo son altos (para Biología 67,92 %, para Español 85,7 %, para Matemáticas 65 %, para Inglés 58,47%).

- Respecto a las capacidades, que los porcentajes de acuerdo con su desarrollo son buenos (para Biología 60,5 %, para Español 89,2 %, para Matemáticas 72,5 %, para Inglés 64,59%).

- Respecto a las actitudes, que los porcentajes de acuerdo con su desarrollo son buenos (para Biología 66,6 %, para Español 84,3 %, para Matemáticas 72,14 %, para Inglés 48,1 %).

- Respecto a los valores, que los porcentajes de acuerdo con su desarrollo son muy buenos. El 100 % de los estudiantes afirman haber recibido información respecto a las competencias referidas a los valores en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; el 93,57 % la valora que es de carácter bastante profunda, o en su lugar, de carácter intermedia.

La importancia otorgada a la experiencia de formación en valores por los estudiantes, el 89,50 % nos confirma el acuerdo y estima que tienen respecto a esa formación. De igual manera

los estudiantes están satisfechos y muy satisfechos, el 87,28 % lo confirman, lo que nos lleva a pensar en un cierto éxito en el proceso de socialización llevado a cabo por la URACCAN.

El marco filosófico institucional que se dispone, sirve de referencia para el estudiante, en su desarrollo pleno de los valores dentro del ámbito universitario y para el aprovechamiento pleno de las posibilidades formativas que la institución pone a su disposición para el logro de su misión.

Respondiendo al objetivo número uno, podemos decir que la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias arroja una valoración muy notable, los estudiantes dicen haber desarrollado ampliamente conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Que hay, no obstante, algunos datos no tan optimistas que serán considerados en el apartado dedicado a la identificación de puntos débiles y fuertes.

6.2. Acerca de si se fomenta el desarrollo en el aula de las competencias

Nos ocupamos en este apartado del segundo objetivo de nuestra investigación: Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la voluntad explícita de URACCAN en relación al fomento del desarrollo de las competencias. Es decir, si los estudiantes perciben que hay una intención manifiesta por desarrollarlas.

6.2.1. Con respecto a los conocimientos

La mayoría de los estudiantes afirman que se fomenta el desarrollo de los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 81,37 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje, es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 93,1 %.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional es el que menos se fomenta su desarrollo en el aula; un 51,7 % los estudiantes sostienen eso.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 80 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de metodología de la investigación científica es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula en un 100 %.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es el que menos se fomenta su desarrollo en el aula, según un 50 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 72,22 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Estadística, Física y Cálculo Diferencial, es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 95 %.

- El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia; y el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, son los conocimientos que menos se fomenta su desarrollo el aula, según un 35 % y 40 % de los estudiantes respectivamente.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 58,47 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma Inglés, es el conocimiento con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 77,7 %.

- El conocimiento básico de informática y matemática es la que menos se fomenta su desarrollo, según un 33,3 % de los estudiantes.

6.2.2. Con respecto a las capacidades

La mayoría de los estudiantes afirman que se fomenta el desarrollo en el aula:

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 71,54 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea; y la capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales, son las capacidades con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 82,8 % en ambos casos.

- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, es la que menos se fomenta según un 34,4 % de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 91,1 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes; la capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica, la capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos; y la capacidad de trabajar en equipos, son las capacidades con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula en un 100 % las cuatro capacidades.

- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, es la que menos se fomenta según un 71,4 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 80 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, es la capacidad con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 95 %.

- La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios, es la que menos se fomentan según un 55 % de los estudiantes.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 60,77 % afirma que se promueve el desarrollo en el aula de las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales; y la capacidad de aplicar los conocimientos sobre el idioma inglés para facilitar su aprendizaje, son las capacidades con mayor porcentaje otorgado por los estudiantes, pues consideran que se fomenta su desarrollo en el aula hasta un 85,2 % en ambos casos.

- La capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas, es la que menos se fomenta según un 40,7 % de los estudiantes.

6.2.3. Con respecto a las actitudes

La mayoría de los estudiantes afirman que se fomenta su desarrollo en el aula:

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 89,3 % afirman que se promueve el desarrollo en el aula de las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es la que más se fomenta según el 96,6 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes es la que menos se fomenta su desarrollo en el aula según un 75,8 % de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 91,4 % afirman que se promueve el desarrollo en el aula de las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable con la defensa del medio ambiente, son las que más se fomentan según el 100 % de los estudiantes respectivamente.

- Donde encontramos la menor valoración es sobre una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, según un 78,6 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 78,57 % afirman que se promueve el desarrollo en el aula de las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos, es la que más se fomenta según el 90 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua, es la que menos se fomenta según un 60 % de los estudiantes.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 57,08 % afirman que se promueve el desarrollo en el aula de las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable al respeto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres, es la que más se fomenta según el 74,4 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio; es la que menos se fomenta su desarrollo en el aula, según un 40,7 % de los estudiantes

A manera de colofón respecto al objetivo número 2 que, como se recordará, se planteaba “Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la voluntad explícita de URACCAN en relación al fomento del desarrollo de las competencias”, podemos decir lo siguiente:

Que, en general, hay un acuerdo mayoritario de los estudiantes respecto a valorar positivamente el fomento de ese desarrollo.

Considerándolo pormenorizadamente, observamos:

- Respecto a los conocimientos, los porcentajes de acuerdo con que si se fomenta el desarrollo son altos (para Biología 81,37 %, para Español 80 %, para Matemáticas 72,22 %, para Inglés 58,47%).

- Respecto a las capacidades, los porcentajes de acuerdo con que si se fomenta el desarrollo son buenos (para Biología 71,54 %, para Español 91,1 %, para Matemáticas 80 %, para Inglés 60,77%).

- Respecto a las actitudes, los porcentajes de acuerdo con que si se fomenta el desarrollo son buenos (para Biología 89,3 %, para Español 91,4 %, para Matemáticas 78,57 %, para Inglés 57,08 %).

Respondiendo al objetivo número dos, podemos decir que la percepción de los estudiantes sobre si se fomenta el desarrollo de las competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que hay una intención manifiesta para que ellos desarrollen ampliamente conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Que hay, no obstante, algunos datos no tan optimistas que serán considerados en el apartado dedicado a la identificación de puntos débiles y fuertes.

6.3. Percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores

Nos ocupamos en este apartado del tercer objetivo de nuestra investigación: Conocer la percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias como estudiantes. Es decir, si los estudiantes creen que sus profesores son competentes para eso.

6.3.1. Los conocimientos del diseño curricular es una característica de sus profesores

Los estudiantes en su mayoría afirman que los conocimientos del diseño curricular de sus titulaciones, es una característica de sus profesores.

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 75,15 % afirma que los conocimientos del diseño curricular de su titulación son una característica de sus profesores.

- El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso de enseñanza-aprendizaje es la principal característica de sus profesores según el 93,1 % de los estudiantes.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es la competencia que menos se percibe como una característica de los profesores según un 58,6% de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 72,14 % afirma que los conocimientos del diseño curricular de su titulación son una característica de sus profesores.

- El conocimiento de la metodología de la investigación científica es la principal característica de sus profesores según el 85,7 % de los estudiantes.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es la competencia que menos se percibe como una característica de los profesores según un 42,9 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 63,33 % afirma que los conocimientos del diseño curricular de su titulación son una característica de sus profesores.

- El conocimiento de Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Estadística, Física y Cálculo Diferencial, es la principal característica de sus profesores según el 90 % de los estudiantes.
- El conocimiento del proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia, el conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, y el conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, el de la Costa Caribe y del país, son las competencias que menos se perciben como una característica de los profesores según un 35 % y 40 % de los estudiantes

D. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 47,36 % afirma que los conocimientos del diseño curricular de su titulación son una característica de sus profesores.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés es la principal característica de sus profesores según el 85,2 % de los estudiantes.
- El conocimiento básico de informática y matemática; y el conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género, son las competencias que menos se perciben como una característica de los profesores según un 25,9 % de los estudiantes en ambos casos.

6.3.2. Las capacidades es una característica de sus profesores

En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 71,54 % afirma que es una característica de sus profesores, las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea, es la principal característica de sus profesores según un 86,2 % de los estudiantes.
- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, es la competencia que menos se percibe que es una característica de los profesores según un 41,4 % de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 86,6 % afirma que es una característica de sus profesores, las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica; y la capacidad de trabajar en equipos, son las principales características de sus profesores según el 100 % de los estudiantes para ambas capacidades.
- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes es la que menos se percibe que es una característica de sus profesores según el 64,3 % de los estudiantes.

C. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 74,5 % afirma que es una característica de sus profesores, las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, es la principal característica de sus profesores según el 85 % de los estudiantes.
- La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español; es la capacidad que menos se perciben que es una característica de sus profesores según el 65 % de los estudiantes.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 64,73 % afirma que es una característica de sus profesores, las capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales, es la principal característica de sus profesores según el 92,6 % de los estudiantes.
- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios, es la competencia que menos se percibe que es una característica de sus profesores según el 40,7 % de los estudiantes.

6.3.3. Las actitudes es una característica de sus profesores

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 79,3 % afirma que es una característica de sus profesores, las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes, es la principal característica de sus profesores según el 89,6 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; es la que menos se percibe que es una característica de sus profesores según el 68,9 % de los estudiantes.

B. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Español, el 84,3 % afirma que es una característica de sus profesores, las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación; y una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes, son las principales características de sus profesores según el 92,9 % de los estudiantes en ambos casos

- Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua es la que menos se percibe que es una característica de sus profesores según el 71,4 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 74,29 % afirma que es una característica de sus profesores, las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente; y una actitud favorable para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas, son las principales características de sus profesores según el 80 % de los estudiantes en ambos casos

- Una actitud favorable a interactuar de forma respetuosa con sus semejantes; el interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación, y comprometido con su profesión y el desarrollo integral de los y las educandos, son las actitudes que menos se percibe que es una característica de sus profesores según el 70 % de los estudiantes, el mismo porcentaje aplica para las tres.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 47,36 % afirma que es una característica de sus profesores, las actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral, es la principal característica de sus profesores según el 66,6 % de los estudiantes.

Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas; y una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, son las competencias que menos se perciben que es una característica de sus profesores según el 33,3 % de los estudiantes en ambos casos.

A manera de colofón respecto al objetivo número 3 que, como se recordará, se planteaba “conocer la percepción de los estudiantes respecto a las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias como estudiantes”, podemos decir lo siguiente:

Que, en general, hay un acuerdo mayoritario de los estudiantes respecto a valorar positivamente que sus profesores son competentes.

Considerándolo pormenorizadamente, observamos:

- Respecto a los conocimientos, los porcentajes de acuerdo con que si es una característica de sus profesores son buenos (para Biología 75,15 %, para Español 72,14 %, para Matemáticas 63,33 %, para Inglés 47,63%).
- Respecto a las capacidades, los porcentajes de acuerdo con que si es una característica de sus profesores son buenos (para Biología 71,54 %, para Español 86,6 %, para Matemáticas 74,5 %, para Inglés 64,73%).
- Respecto a las actitudes, los porcentajes de acuerdo con que si se fomenta el desarrollo son buenos (para Biología 79,3 %, para Español 84,3 %, para Matemáticas 74,29 %, para Inglés 47,36 %).

Respondiendo al objetivo número dos, podemos decir que la percepción de los estudiantes sobre las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que en su mayoría los profesores poseen conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Que hay, no obstante, algunos datos no tan optimistas que serán considerados en el apartado dedicado a la identificación de puntos débiles y fuertes.

6.4. Coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN.

Nos ocupamos en este apartado del cuarto objetivo de nuestra investigación: Conocer la percepción de los estudiantes respecto a la coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN en relación a la evaluación del desarrollo de las competencias. Esto es, si los estudiantes consideran que les están evaluando por competencias.

6.4.1. Se han evaluado los conocimientos del diseño curricular

Mayoritariamente los estudiantes afirman que se han evaluado los conocimientos contenidos en el diseño curricular de su titulación.

A. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Biología, el 70,33 % afirma que han sido evaluados los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en contextos multiculturales; y el conocimiento de interculturalidad y género son los conocimientos que más se han evaluado según un 79,3 % de los estudiantes respectivamente.
- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional, es la competencia que menos se ha evaluado según un 48,3 % de los estudiantes.

B. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Español, el 83,56 % afirma que han sido evaluados los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de metodología de la investigación científica es la competencia que más se han evaluado según el 100 % de los estudiantes.

El conocimiento de literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana es la competencia que menos se han evaluado según un 50 % de los estudiantes.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 63,33 % afirma que han sido evaluados los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de Álgebra, Geometría Euclidiana y Analítica, Estadística, Física y Cálculo Diferencial; y el conocimiento de metodología de la investigación científica son las competencias que más se han evaluado según el 85 % de los estudiantes respectivamente.

- El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional; y el conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia, son las competencias que menos se han evaluado según un 35 % de los estudiantes respectivamente.

D. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 54,4 % afirma que han sido evaluados los conocimientos del diseño curricular de su titulación.

- El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés es la competencia que más se ha evaluado según el 96,3 % de los estudiantes.

- El conocimiento básico de informática y matemática; y el conocimiento básico sobre enfoque de género, son las competencias que menos se han evaluado según un 37 % de los estudiantes.

6.4.2. Se han evaluado las capacidades

Con respecto a las capacidades, los estudiantes en su mayoría afirman que se les han evaluado.

A. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Biología, el 68,96 % afirma que le han evaluado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales es la que más se ha evaluado según el 86,2 % de los estudiantes.

- La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio, es la competencia que menos se ha evaluado según un 41,4 % de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 90,2 % afirma que le han evaluado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes; y la capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica son las que más se han evaluado según el 100 % de los estudiantes respectivamente.

- La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes, es la competencia que menos se han evaluado según un 71,5 % de los estudiantes, aún así es bueno.

C. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 62,2 % afirma que le han evaluado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de describir datos estadísticos y analizar información es la que más se han evaluado según el 75 % de los estudiantes.

- La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático, es la que menos se ha evaluado según el 37 % de los estudiantes.

D. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 56,77 % afirma que le han evaluado esas capacidades del diseño curricular de su titulación.

- La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales es la que más se ha evaluado según el 81,4 de los estudiantes.

- La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios; la capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás son las competencias que menos se han evaluado según el 48,1 % de los estudiantes.

6.4.3. Se han evaluado las actitudes.

Con respecto a las actitudes, los estudiantes en su mayoría afirman que se les han evaluado:

A. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Biología, el 70,3 % afirma que les han evaluado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable para enfrentarse a problemas en distintas áreas, es la que más se ha evaluado según el 82,8 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable a la práctica de la ciudadanía Intercultural, es la competencia que menos se ha evaluado según un 55,2 % de los estudiantes.

B. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Español, el 85,7 % afirma que les han evaluado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación, es la que menos se ha evaluado según el 100 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable con el desarrollo integral de los educandos es la competencia que menos se ha evaluado según un 71,4 % de los estudiantes, aún así lo consideramos bueno.

C. En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Matemática, el 67,86 % afirma que les han evaluado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente es la que más se ha evaluado según el 75 % de los estudiantes.

- Una actitud favorable al desarrollo integral de los educandos es la competencia menos evaluada según el 60 % de los estudiantes.

D. En el caso de ciencias de la Educación con mención en Inglés, el 48,84 % afirma que les han evaluado esas actitudes del diseño curricular de su titulación.

- Una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas; y una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral, son las que más se han evaluado según el 59,2 % de los estudiantes respectivamente.

- Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio, es la competencia que menos se ha evaluado según el 29,6 % de los estudiantes.

6.4.4. Se han evaluado los valores

Con respecto a los valores, los estudiantes en su mayoría afirman que se les han evaluado.

Es meritorio recordar que con la intención de identificar los puntos fuertes y puntos débiles hemos tomado los extremos en la vertiente positiva mucho y bastante, en la vertiente negativa, poco y nada.

A. Ciencias de la Educación con mención en Biología.

- El 86,9 % de los estudiantes considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 53,2 % bastante, y 33,7 % mucho.
- El 2,2% de los estudiantes considera que no se evalúa.

Al destacar el valor que consideran en mayor y menor grado evaluado, encontramos que:

- Las buenas relaciones humanas es el valor que más se ha evaluado según el 96, % de los estudiantes.
- El ser crítico y autocrítico es el valor que menos se ha evaluado, pero aún así es el 75,9 % los que dicen que sí se ha hecho.

B. Ciencias de la Educación con mención en Español.

- El 90,17 % de los estudiantes considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 58,02 % bastante, y 32,15 % mucho.
- El 0,9 % de los estudiantes considera que no se evalúa.

Al destacar el valor que consideran en mayor y menor grado evaluado, encontramos que:

- El respeto de la diversidad cultural; la responsabilidad y la identidad étnica y cultural son los valores que más se han evaluado según el 100 % de los estudiantes.
- El fomento y práctica la ética profesional es el valor que menos se ha evaluado, pero aún así es el 78,6 % los que dicen que sí se ha hecho.

C. Ciencias de la Educación con mención en Matemática.

- El 78,73 % de los estudiantes considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 45,6 % bastante, y 33,13 % mucho.

- El 3,75 % de los estudiantes considera que no se evalúa.

Al destacar el valor que consideran en mayor y menor grado evaluado, encontramos que:

- La valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos y la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas son los valores que más se ha evaluado según el 95, % de los estudiantes.

- La identidad étnica y cultural es el valor que menos se ha evaluado, pero aún así es el 60 % los que dicen que sí se ha hecho.

D. Ciencias de la Educación con mención en Inglés.

- El 49,62 % de los estudiantes considera que sí se evalúan los valores, en los siguientes porcentajes: 38,52 % bastante, y 11,1 % mucho.

- El 10,36 % de los estudiantes considera que no se evalúa.

Al destacar el valor que consideran en mayor y menor grado evaluado, encontramos que:

- La valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás es el valor que más se ha evaluado según el 92,6 % de los estudiantes.

- El respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad es el valor que menos se ha evaluado, pero aún así es el 59,2 % los que dicen que sí se ha hecho.

A manera de colofón respecto al objetivo número 4 que, como se recordará, se planteaba “conocer la percepción de los estudiantes respecto a la coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN en relación a la evaluación del desarrollo de las competencias”, podemos decir lo siguiente:

Que, en general, hay un acuerdo mayoritario de los estudiantes respecto a valorar positivamente la evaluación del desarrollo de las competencias.

Considerándolo pormenorizadamente, observamos:

- Respecto a los conocimientos, los porcentajes de acuerdo con que si se evalúa el desarrollo estas competencias son buenos (para Biología 70,33 %, para Español 83,56 %, para Matemáticas 63,33 %, para Inglés 54,4%).

- Respecto a las capacidades, los porcentajes de acuerdo con que si se evalúa el desarrollo estas competencias son buenos (para Biología 68,96 %, para Español 90,2 %, para Matemáticas 62,2 %, para Inglés 56,77%).

- Respecto a las actitudes, los porcentajes de acuerdo con que si se evalúa el desarrollo estas competencias son buenos (para Biología 70,3 %, para Español 85,7 %, para Matemáticas 67,86 %, para Inglés 48,84 %).

- Respecto a los valores, los porcentajes de acuerdo con que si se evalúa el desarrollo estas competencias son buenos (para Biología 86,9 %, para Español 90,17 %, para Matemáticas 78,73 %, para Inglés 49,62 %).

Podemos aseverar que de forma general los/as docentes de URACCAN asumen que además de desarrollar capacidades científicas (conocimientos y capacidades) también está el deber de formar a los estudiantes con valores morales, culturales y de respeto hacia los demás y sus formas de vida. Estos valores son parte de la filosofía institucional y del modelo pedagógico de la universidad. Las actitudes y valores, como expresión del desarrollo emocional, se implican directamente en la construcción de competencias y viceversa “es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por el conocimiento. El desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias y viceversa” (Tobón et al, 2008, p. 79).

Es difícil evaluar actitudes y valores en el aula de clases, es decir, la única forma de evaluación de valores y actitudes es el mismo actuar de cada individuo en su medio profesional y social. Será entonces la misma sociedad que juzgará si el profesional es competente en su campo científico y en cuanto a valores y actitudes se refiere. “Evaluar competencias fundamentales, requiere evaluar sistemas de reflexión y acción, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas” (Pérez Gómez, 2008, p. 94).

Respondiendo al objetivo número cuatro, podemos decir que la percepción de los estudiantes sobre la evaluación del desarrollo de las competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que en su mayoría se evalúan los conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Que hay, no obstante, algunos datos no tan optimistas que serán considerados en el apartado dedicado a la identificación de puntos débiles y fuertes.

6.5. Percepción sobre los criterios y las pautas de evaluación

Nos ocupamos en este apartado del quinto objetivo de nuestra investigación: Conocer la percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptados por sus profesores. Esto es, qué dicen los estudiantes sobre cómo les evalúan sus profesores.

Respecto a la conceptualización de la evaluación concluimos que en lo general los estudiantes perciben que aún se entiende la evaluación como una comprobación de los conocimientos trabajados, examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia. Se hacen esfuerzos para que ésta llegue a considerarse como la valoración de los méritos de aprendizaje pero el sistema obliga a poner una calificación.

Como vemos, la concepción que tienen los estudiantes del proceso de evaluación, la que sin duda, es extraída de la forma en que se realiza o de la práctica de la misma aplicada por sus profesores, en la que inferimos, cierto grado de aprovechamiento de las posibilidades formativas de la misma, empero aún hay un sesgo a la realización de una evaluación para comprobar y legitimar.

Los alumnos perciben y aceptan con mucho agrado que el propósito de la evaluación es para la ayuda y mejora progresiva del proceso de aprendizaje, favorecer la organización y desarrollo

de las actividades de enseñanza, al mismo tiempo se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.

Aunque hay una vertiente positiva sobre el para qué se evalúa, los estudiantes de ciencias de la educación de URACCAN de las titulaciones de Biología, Español, Matemática e Inglés, perciben que se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia, la evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en los exámenes. Lo que nos lleva a considerar que aún persiste una tendencia a considerar que la finalidad de la evaluación de la que son objeto los estudiantes está próxima a la acreditación y la certificación.

Uno de los elementos importantes que contiene el cuestionario aplicado a nuestra muestra productora de datos es lo referente a cómo se evalúa y de manera general los estudiantes perciben, en el caso del examen escrito, no sigue siendo el instrumento de recogida de información más utilizado, las titulaciones de Biología y Español muy poco utilizan este instrumento, las titulaciones que más utilizan el examen son matemática e inglés.

La experiencia de evaluación de los estudiantes de las titulaciones estudiadas, perciben que no se abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.

En este sentido no hay afirmación mayoritaria de los estudiantes de que la evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos) y sobre esta vía la evaluación no se realiza de forma competitiva entre estudiantes para alcanzar un promedio por encima de sus compañeros a costa de lo que sea, implica que hay cierta práctica de la evaluación constructivista que promueve el aprendizaje y la adquisición de competencias

La práctica de la evaluación que los profesores realizan en gran medida es variada, no se realiza de forma estereotipada en la que cada profesor repite su propia pauta de actuación, la mayoría de los estudiantes así lo percibe.

La decisión final de la evaluación, profesores y alumnos llegan a consenso sobre la misma, el profesor no es el único responsable, la mayoría de los estudiantes así lo percibe.

Hay posición dividida a considerar que para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante. Esto nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación se hacen esfuerzos para lograr un aprendizaje auto dirigido con un escenario basado en el respeto a la personalidad del estudiante, libertad de expresión y disponibilidad de la información, la responsabilidad mutua en la definición de las metas.

En alguna medida la evaluación es parte del proceso formativo, no se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo, la mayoría de los estudiantes así lo percibe.

De manera general en la práctica, las actividades de evaluación no crean una distancia entre profesor/a y alumno/a, existe en gran medida una interacción dialéctica entre estudiantes y profesores, la mayoría de los estudiantes así lo percibe.

Los estudiantes en alguna medida condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor, se hacen esfuerzos por hacer evaluaciones menos estereotipadas y utilizar diversidad de instrumentos, la mayoría de los estudiantes así lo percibe.

Según la experiencia de evaluación los estudiantes, aun la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado; se hacen esfuerzos por lograr que la riqueza de la evaluación no tenga otro anfitrión y auspicio que el aprendizaje, puesto que la misión de ésta es la formación del estudiante.

Los estudiantes afirman que han sido evaluados por tomar decisiones argumentadas; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación los profesores dan más importancia a la comprensión, el razonamiento y las percepciones que a la memorización.

Los estudiantes afirman que han sido evaluados por ensayar alternativas para resolver problemas complejos; lo cual nos induce a considerar que en la práctica de la evaluación los profesores están favoreciendo la capacidad de comprender, de usar evidencias para sacar conclusiones, de plantear preguntas importantes y de interpretar el propio razonamiento.

Los estudiantes no siempre han sido evaluados resolviendo casos en contextos de incertidumbre; debemos continuar haciendo esfuerzos para que en la práctica de la evaluación los profesores primen plasmar el pensamiento por escrito; la comprensión conceptual, reflexionar metacognitivamente, y corregir sobre la marcha.

Referente a qué se evalúa en posición dividida los estudiantes afirman que en alguna medida se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él; nos motiva a sugerir que debemos insistir por diversos medios, utilizando diversas estrategias y procedimientos de evaluación donde se demanden o impliquen las interpretaciones y significados construidos como producto de aprendizajes significativos, así los alumnos tenderán a seguir aprendiendo de esta forma y sean capaces de reconocer y valorar la utilidad de aprender comprendiendo.

De igual manera, la mayoría de los estudiantes así lo percibe que se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción; se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado; se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales; se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única; se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.

Con respecto a las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, en alguna medida hacen que ellos Interioricen que cualquier conclusión a la que lleguen debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida con demás compañeros y profesores.

En este mismo sentido, la mayoría de los estudiantes perciben que hay cierto avance en que las tareas de evaluación que les orientan sus docentes, hacen que ellos interpelen el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que saben justificar, estrategia que debe persistir para un mejor logro de competencias.

La mayoría de los estudiantes percibe que hay progresos en las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, estas hacen que ellos contextualicen la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio-históricas en las que viven, estrategia que debemos profundizar para la consecución de competencias.

Las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, hacen que los estudiantes desarrollen su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta, también les promueven que consigan mantener su independencia de criterio de manera declarada o implícita. La mayoría de los estudiantes así lo percibe.

Los estudiantes perciben que se ha avanzado en que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promueven que ellos utilicen el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias; También promueven que el estudiante utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma, desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea, participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares, estrategia que debe implementarse con más frecuencias para lograr mayor protagonismo en los aprendizajes.

La mayoría de los estudiantes percibe que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores promueven que ellos participen activamente en el diálogo-reflexivo con sus profesores. En este sentido también, perciben que se han dedicado esfuerzos en lograr que las tareas de evaluación que les orientan sus profesores, promuevan que el estudiante elabore una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades. De igual manera dichas tareas de evaluación les promueven que realicen atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados, además les promueven que controlen sus niveles de ansiedad y sepan tolerar las incertidumbres. Es importante continuar esta práctica para que las tareas de evaluación permitan que los estudiantes demuestren sus progresos y habilidades implicadas.

Referente a lo que promueve evaluación, los estudiantes en alguna medida perciben que ésta promueve procesos cognoscitivos complejos como el aprendizaje significativo, el cual se refleja en la relación de la nueva información con los conocimientos previos. Así como también, la metacognición, reflejado en el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva, el aprendizaje autorregulado, lo que implica una activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas, la utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje, reflejado en planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso, llevar a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance, empeñarse en desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes, actuar conforme a las normas y los valores sociales y científicos de manera razonable y honesta. Inferimos que hay simpatía y aceptación por cada uno de estos elementos antes planteados, aunque que no se implemente a su plenitud.

Referente a los instrumentos de evaluación, perciben que se utilizan una pluralidad de procedimientos, en lo que se destaca el examen oral o escrito no siempre se utiliza, en el mismo estado se encuentra la realización de trabajos interdisciplinarios.

Siempre en el sentido de estudiar los instrumentos de evaluación para la recogida de información, los estudiantes perciben también que poco se utiliza la realización de ejercicios algorítmicos, lo cual valoramos en la vertiente positiva, empero también poco se utiliza el cuaderno de campo y las Rúbricas, instrumentos que facilitan la construcción propia del estudiante.

En alguna medida, entendida como escasa utilización de estos instrumentos de recogida de información para la evaluación, encontramos: la solución de problemas complejos, el diagnóstico de un estudio de casos, la realización de proyectos, póster y presentaciones, la simulación de toma de decisiones, la autoevaluación y la evaluación por pares, todos estos contribuyen a generar un ambiente propicio para evaluar en función de ciertos criterios que pueden surgir del mismo grupo en el desarrollo de competencias.

Los instrumentos que muy poco se utilizan para la evaluación según la percepción de los estudiantes son: el portafolio y el diario de aula. Implica que debemos apuntar a que nuestra práctica los incorpore para que la evaluación se realice desde una perspectiva holística y ética, que supongan un desafío personal.

Referente a como se caracterizan las actividades de evaluación no siempre se caracterizan por ser academicistas, tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas, más bien se caracterizan por ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico, ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes, ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula y congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.

Respondiendo al objetivo número cinco, podemos decir que la percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptados por sus profesores, arroja una valoración positiva. Los estudiantes dicen que para la evaluación se utiliza una pluralidad de procedimientos y promueve procesos cognoscitivos complejos para el aprendizaje de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

6.6. Identificar los puntos fuertes y débiles de la práctica de la evaluación en URACCAN

Nos ocupamos en este apartado del sexto objetivo de nuestra investigación: Identificar los puntos fuertes y débiles de la práctica de la evaluación de las competencias en URACCAN.

Tal como hemos ido recogiendo a lo largo del análisis y sobre la base de las conclusiones previas, los puntos fuertes de esa práctica para el conjunto de las cuatro titulaciones investigadas, son los siguientes:

- La percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias arroja una valoración muy notable, los estudiantes dicen haber desarrollado ampliamente conocimientos, capacidades, actitudes y valores propuestos por los respectivos diseños curriculares.
- La percepción de los estudiantes sobre si se fomenta el desarrollo de las competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que hay una intención manifiesta de URACCAN para que ellos desarrollen ampliamente conocimientos, capacidades, actitudes y valores contenidos en sus diseños curriculares.
- La percepción de los estudiantes sobre las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que en su mayoría sus profesores poseen los conocimientos, capacidades, actitudes y valores recogidos en sus diseños curriculares.

- La percepción de los estudiantes sobre la evaluación del desarrollo de las competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que en su mayoría se evalúan los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de sus diseños curriculares, concluimos que es coherente el proyecto educativo y la metodología didáctica de URACCAN en relación a la evaluación del desarrollo de las competencias.

- Sobre la percepción de los estudiantes respecto a la formación en valores, la mayoría de los estudiantes consideran: que reciben información sobre los mismos; que los informantes claves son los profesores y otros agentes responsables en el ámbito universitario; que la información recibida es considerada bastante profunda; que les merece una valoración como muy importante; y que se sienten muy satisfechos con la información para la formación en valores.

- La percepción de los estudiantes sobre los criterios y las pautas de evaluación adoptada por sus profesores arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que para la evaluación se utiliza una pluralidad de procedimientos y promueve procesos cognoscitivos complejos para el aprendizaje de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

- A nivel general la percepción los estudiantes de ciencias de la educación con mención en Biología, Español, Matemática e Inglés en relación al desarrollo de las competencias, al fomento en el desarrollo, las competencias de sus profesores como ayuda para el desarrollo de sus propias competencias y sobre la evaluación del desarrollo de las competencias, tienen una valoración positiva.

Asimismo los puntos débiles de esa práctica para el conjunto de las cuatro titulaciones investigadas, son los siguientes:

- Existe poco conocimiento, desarrollo y evaluación del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

- Para la titulación de Biología hace falta promover, desarrollar, evaluar y que sea una característica de los profesores la capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

- Los estudiantes de la titulación de Español, expresan poco desarrollo del conocimiento de literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.

- En el caso de Ciencias de la Educación con mención en Inglés, los estudiantes, perciben poco desarrollo del conocimiento de informática y matemáticas.

- También en la titulación de Inglés, a pesar de que hay un cargado enfoque de género en el currículo, esos son los conocimientos y capacidades menos desarrolladas.

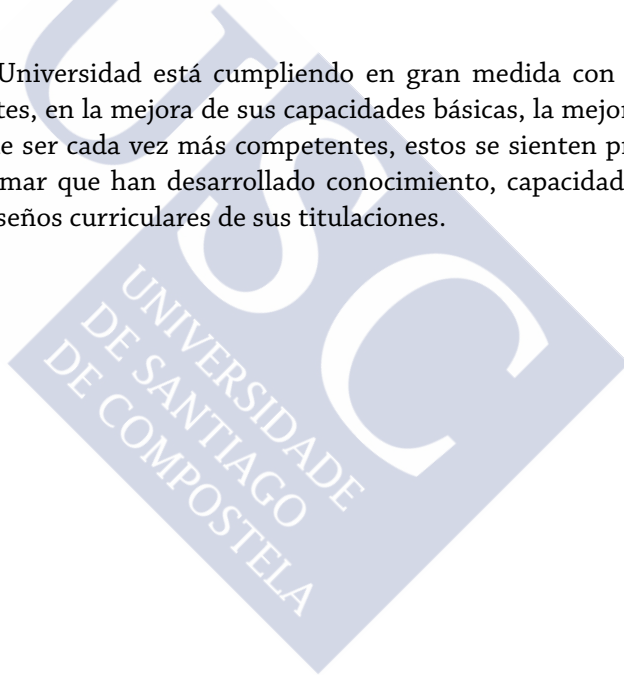
- La titulación de inglés es la que menor valoración otorga a cada uno de los ítems del cuestionario. Al respecto cabe añadir, sin ánimos de justificar, que el grupo que participó en el estudio es el de menor tiempo en la formación, tienen menos experiencia que las otras tres titulaciones y expresaron que no lograron comprender el alcance de las categorías del cuestionario.

La conclusión principal a la que podemos llegar es que el proceso formativo de los profesionales en URACCAN se encamina a ser pertinente y de calidad, resultado que nos hace estar muy satisfechos de lo que poseemos.

Uno de los tópicos sobre calidad, planteados en nuestro Marco Teórico, es la evaluación de las competencias como indicador de calidad universitaria. Como resultado de esta investigación, el saber cómo se está realizando este proceso, nos ofrece información muy relevante sobre la calidad de la docencia de esta institución, lo que lo valida como un indicador deseable o necesario. Al conocer la realidad nos aporta información muy valiosa sobre la calidad de la docencia de nuestra Universidad y, desde esta perspectiva, si es un indicador relevante.

Si la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense realiza una evaluación de los conocimientos, las capacidades, las actitudes y valores en general en una valoración cualitativa de bien, podríamos decir que la Universidad está haciendo la evaluación congruente con la definición de las finalidades del currículo y con la cátedra (Pérez Gómez, 2008), y a la vez se escalona en un continuo aprendizaje-evaluación (Fernández, 2011), en consecuencia ésta puede equipararse y hasta cierto punto homologarse ante la Universidad europea y ante el mundo.

Podemos decir que la Universidad está cumpliendo en gran medida con el crecimiento equilibrado de sus estudiantes, en la mejora de sus capacidades básicas, la mejora de su propia autoestima y sentimiento de ser cada vez más competentes, estos se sienten preparados para el mundo de trabajo al afirmar que han desarrollado conocimientos, capacidades, actitudes y valores contenidos en los diseños curriculares de sus titulaciones.



VII. Referencias

- AENOR. (2005). *Norma UNE--EN ISO 9000:2005: Sistema de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Agra, M. J., Gewerc, A., y Montero, L. (2003). *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. Recuperado el 30 de enero de 2012, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20329&dsID=portafolios_herramienta.pdf
- Aguerrondo, I. (2002). *La calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Aguila Cabrera, V. (s.f.). *El Concepto de Calidad en la Educación Universitaria: Clave para el Logro de la Competitividad Institucional*. Recuperado el 23 de Agosto de 2011, de riegoi: <http://www.riegoi.org/deloslectores/88oAguila.PDF>
- Álvarez, P. (2004). Orientaciones al profesorado universitario para la enseñanza basada en competencias. *Las competencias profesionales, mercado laboral y educación superior*. La Coruña: Conferencia internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de Carrera.
- Álvarez Basabe, M. G. (2008). La Gestión por procesos en la investigación universitaria, como búsqueda de la calidad educativa, Propuesta de un modelo innovador de la gestión por procesos en la investigación. El caso de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia. *Tesis Doctoral*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Álvarez Méndez, J. M. (1990). La ética de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía* (199), 8-12.
- Álvarez, M. (2000). El Liderazgo de los Procesos Educativos. En A. Villa, *Liderazgo y Organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros*. (1a. ed., págs. 299-330). Bilbao, España: Mensajero S.A.
- Álvarez, R. V., García, J. E., & Gil, F. J. (1999). *Profundizando en la Calidad de la Enseñanza: Aportaciones de los Profesores mejor Evaluados de la Universidad de Sevilla*. Unpublished doctoral dissertation. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. secpub2@usrec.us.es.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas ISBN: 84-7476-158-1.
- American Evaluation Association. (2000). *The Program Evaluation Standards*. Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de <http://www.eval.org/culturalreading.htm>
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación. (2005). *Libro blanco Título de grado en matemáticas*. Recuperado el 25 de junio de 2011, de <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Angulo Rasco, F. (1992). El caballo de Troya: Calidad de enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía* (206), 77-85.

- Angulo Rasco, F. (2008). La voluntad de distinción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristan, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 176-205). Madrid: Morata.
- Arbeláez, R., Pérez, M. I., y Corredor, M. V. (2007). *Concepciones sobre Competencias*. Santander, España: (CEDEUIS) Universidad Industrial de Santander.
- Arellano, D. A., y Bello, R. E. (1997). Recuperar la Pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 14, p. 10.
- Arenas, A. L., y Jaimes, L. B. (2008). Calidad y Competencias: Propuesta de un Modelo Educativo en Educación Superior. *Revista UIS Ingenieros*, Volumen 7 (1), 87-103.
- Arranz, P. (2007). *Los sistemas de garantía de la calidad en la educación superior en España. Propuesta de un modelo de acreditación para la titulación de grado en empresa*.
- Arrién, J. B. (1995). *Reflexiones Sobre la Educación*. Managua, Nicaragua: Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO.
- Ary, D., Jacobs, L., y Razavich, A. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Balcells, J. (1994). *La investigación social: introducción a los métodos y técnicas*. Barcelona: Escuela Superior de Relaciones Públicas PPU.
- Balestrini, M. (1998). *Cómo se elabora un proyecto de Investigación*. Caracas: Consultores y Asociados.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. A. Valle, *Formación en Competencias y certificación profesional* (págs. 17-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barrett, R. (1996). Quality and the abolition of Standard: argument against some American prescriptions for the improvement of Higher Education. *Quality in Higher Education*, 2(3), 201-207.
- Batanero, C. (2007). El proceso de investigación en educación. *Dossier de trabajo en el Máster de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Santiago de Compostela, 2010-2011.
- Beneitone, e. a. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América latina*. Recuperado el 8 de diciembre de 2011, de http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmcounter&asc=DESC
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Best, J. W. (1970). *Como investiga en educación*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Blanco, Á. (2011). Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas. En K. Bujan, I. Rekalde, y P. Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior, Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 59-96). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S. L.
- Blanco, L. E. (2007). *Evaluación del Proceso de Aprendizaje*. (s. d. Asociación Colombiana de facultades de ingeniería (ACOFI), Ed.) Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/index.php>.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bordás Alsina, M. I., y Cabrera Rodríguez, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* (218), 25-48.
- Bormans, M. J., & et, al. (1987). The role of performance indicators in improving the dialogue between govermet and universities. *International Journal of management in Higher Education* , 11 (2), 181-194.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education* (40), 331-349.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas*. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales de evaluación. En S. Brown, y A. Glasner (Edits.), *Evaluar en la Universidad Problemas y nuevos enfoques* (págs. 23-33). Madrid: Narcea.
- Bujan, K., Rekalde, I., y Aramendi, P. (2011). Las rúbricas de evalauación en formación por competencias. En K. Bujan, I. Rekalde, y P. Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior, Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 75-96). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S. L.
- Cambell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally ASIN B000FGH823C.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* , 12 (3), 1-16.
- Cantón, M. I. (2000). *La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño orgai-zativo*. Madrid: Revista de Educación.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría critica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N., y López Pastor, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. López Pastor, *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentosy experiencias* (págs. 65-91). Madrid: Narcea.
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.prentice Hall.

- Cebrián de la Serna, M. (2011). Evaluación formativa a través de eRúbricas, Casos de usos. En K. Bujan, I. Recalde, y P. Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior, Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 113-130). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S. L.
- CEDEHCA: Centro de Derechos Humanos, Ciudadanos y Autonomicos. (2008). *Informe Alternativo: "Implementación de la Convención Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial (CEDR)"*. Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragua.
- Cela, T. J. (2002). *El modelo universal de la calidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Chinapah, V. (1996). After Jomtien: UNESCO's current policy on assessment. En A. Little, & A. Wolf (Edits.), *Assessment in transition. Learning, monitoring and selection in international perspective* (págs. 42-57). Oxford: Pergamon.
- Cobo, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación* (308), 353-373.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1988). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XX: Visión y Acción y marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Paris: UNESCO.
- CONICYT. (2010). *Decreto n° 5-95*. Recuperado el 25 de febrero de 2011, de http://www.conicyt.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=13
- CONICYT. (2011). *Consejo Nicaragüense de Ciencia y Tecnología*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, de <http://www.conicyt.gob.ni/>
- Conner, R., & Hendriks, M. (1990). *International innovations in evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass ISBN: 1555422854.
- Consejo de Universidades. (2001). *Borrador del Catálogo de Indicadores*. Madrid: MEC.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). (2002). Recuperado el 1 de marzo de 2011, de <http://www.csuca.org/>
- Corcuera, F. (julio de 2004). *Procesos comparables para la evaluación de la calidad. En Seminario Instrumentos metodologicos comunes para la evaluacion de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia*. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de http://www.aneca.es/content/download/10363/115943/version/1/file/publi_ponencias_20santander_202004.pdf
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pélach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genericas en la formación universitaria. *Revista de Educación* (341), pp 301-336.
- Coronel, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nueva propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Cronbach, L. J. (1982). *Towards a reform of programan evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass ISBN: 0875894712.
- CSUCA. (2002). *Consejo Superior Universitario Centroamericano*. Recuperado el 1 de marzo de 2011, de <http://www.csuca.org/>
- Curras, C. (2010). Calidade da Educación. En J. Carride, y F. Trillo, *Diccionario galego de Pedagogía* (págs. 101-104). Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, España: Editorial Galaxia.
- Danhke, L. B. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado, y G. L. Danhke, *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L. (1997). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* (1a ed.). Barcelona, España: Editorial Ariel, S. A.
- De la Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón, *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas del conocimiento*. La Rioja: Grupo Editorial Universitario.
- De Miguel, M. (1999). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (34), 99-114.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Pefiles educativos*, XXVIII (nº 111), pp 7-36.
- Díaz Barriga, F., y Flores, G. (2011). Rubricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo, Alcances y restricciones en Educación Superior. En K. Bujan, I. Rekalde, y P. Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior, Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 13-35). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S. L.
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle, *Formación en competencia y certificación profesional* (págs. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Docampo, D. (2001). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de <http://www.unizar.es/eees/doc/CRUE%20Informe%20DOCAMPO%20210901.pdf>
- Dochy, e. a. (1990). Selecting performance indicator. En L. J. Geodegebuure, P. M. Naassen, & D. F. Westerhijden (Edits.), *Perer review and performance indicator*. Utrech: Uitjeveryj Lemma.
- Döring, M., Herrera, D., y Mazzina, C. (2006). *Democracia en las Américas*. Recuperado el 16 de abril de 2012, de www.cadal.org
- Elliot, J. (1992a). ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (I). *Cuadernos de Pedagogía* (206), 56-67.

- Elliot, J. (1992b). ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa (II). *Cuadernos de Pedagogía* (207), 44-47.
- Escudero Escorza, T. (1999). Indicadores de rendimiento académico: Una experiencia de la universidad de zaragoza. En V. J. García, *Indicadores en la universidad: Información y decisiones*. Madrid: MEC/Consejo de universidades.
- Escudero Escorza, T. (1999a). Indicadores de Rendimiento a académico: una experiencia en la Universidad de Zaragoza. En J. Vidal García, *Indicadores de la Universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- Escudero Escorza, T. (1999b). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria del Profesorado* (34), 69-86.
- Escudero Escorza, T. (2002). Indicadores: Información estratégica del sistema universitari español. En J. Hernández Armenteros, *Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Públicas de España. Año 2000. Indicadores Universitarios. Observatorio Universitario*. CRUE www.crue.org.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). De la Calidad Total y Otras Calidades. *Cuadernos de Pedagogía* (285), 77-84.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas : Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis: ISBN:84-7738-311-1.
- Fernández Pérez, M. (1993). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hupagraphis.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En Bujan, Rekalde, & Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 37-58). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (Eunsa).
- Gago, H. A. (1999). El imperativo de la calidad en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior* , XXVIII (1) (109), 91-105.
- Gairín, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gairín, S. J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En A. Villa, *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. (1a ed., págs. 73-135). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Gallardo Vigil, M. A. (2011). Evaluación de competencias en la Educación Superior. Un acercamiento teórico. *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Dialogo Académico* , 7 (2), 1-12.

- García Casado, A. (s.f). *El diario reflejo, estrategia de evaluación*. Recuperado el 02 de febrero de 2012, de Revista Aula y Docentes. Tech Training Multiservice, S. L.: http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_43/21.pdf
- García, J. A. (2004a). Los métodos cuantitativos en la investigación educativa. En A. Monclus, & (Coord.), *Educación y sistema educativo* (págs. 303-316). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/I.C.E.
- García, J. A. (2004b). Los métodos cualitativos en la investigación educativa. En A. Monclus, & (Coord.), *Educación y sistema educativo* (págs. 317-330). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/I.C.E.
- García, J. A. (2005). Análisis sociológico de la institución escolar y del conocimiento educativo. En A. Monclus, & (Coord.), *Las perspectivas de la educación actual* (págs. 217-226). Salamanca: Témpera.
- Garragori, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (nº 161), pp. 47-55.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gola, M. M. (2003). Premises to Accreditation: A Minimum Set of Accreditation Requirients en: *Accreditations Models in Higher Education Experiences and Perspectives*. En *ENQA Workshop Report 3, European Network for Quality Assurance in Higher Education* (págs. 25-31). Helsinki.
- Gómez-Mendoza, M. A., y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2020). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educ.*, 453-474.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, L. E., y Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: Conceptos y modelos. *Calidad en la Educación* (Nº 28), pp. 248-276.
- González, R. T. (2000). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque metodológico* (1ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe. S. L.
- Grao, J., y Winter, R. S. (1999). Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores. En V. J. García, *Indicadores de la universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- Greene, J. C. (2002). Evaluación de la Educación. En *The 2003 EES Conference Sevilla: European Evaluation Society, ¿equidad en la educación superior?* (págs. pp. 19-88). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas y FIUC-ACISE.
- Halimi, S. (1998). *Informe Oral Relatoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción*. UNESCO Tomo I. *Informe Final*. Recuperado el 11 de octubre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- Harvey, L., & Knight, P. (1996). external Quality Monitoring. En *Transforming Higher Education* (págs. 86-106). Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

- Henríquez, J., Dávila, Á. M., Mc Lean, G., Dávila, A. L., y Bush, D. (2010). *Currículo del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Inglés*. Bluefields: Universidad de la Regiónes Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- Hermes, G. (2005). Successful creature or endangered species? Intruducción al IIEP Policy Forum, junio de 2005. París.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Holgado, F. P. (2002). La evaluación Institucional. Alternativas metodologicas en la relimitación y mejora de la calidad universitaria. *Tesis Doctoral*. Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Sevilla.
- Hooker, A. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos (págs. 279-302). Caracas: UNESCO-IESALC.
- IDH: Regiones Autónomas . (2005). *Informe de Naciones Unidas sobre Desarrollo Humano en las Regiones Autónomas: ¿Nicaragua Asume su Diversidad?*
- INIDE: Instituto Nacional de Información de Desarrollo. (2008). *Anuario estadístico 2008: Módulo Geográfico*. Recuperado el 17 de abril de 2012, de http://www.inide.gob.ni/Anuarios/Anuario2008/ModuloI-Geografico/ModuloI_SeccionI.1.pdf
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2004b). Evaluación del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 293.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., y Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), pp 243-266.
- Jaques, H., y Poisson, M. (2007). Fraude académico, acreditación para la garantía de la calidad: lecciones aprendidas del pasado y retod para el futuro. En GUNI (Ed.), *La educación superior en el mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*. Madrid, España: Mundi-Prensa.
- Jiménez, C. A. (s/f). *Competencias transversales comunicativas en la formación profesional: Reflexiones en torno a las demandas de una sociedad globalizada*. Recuperado el 25 de noviembre de 2011, de http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/Internet/ponencias/GT18_44Jimenez.pdf
- Jonnaert, P., Barrrtte, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2007). *Revisión de la Competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Recuperado el 13 de septiembre de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Kerlinger, F. M. (1982). *Investigación del comportanmiento*. Técnicas y Metodología. México: Interamericana.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR 92.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- León, J. (2004). *Material sobre Verbos, palabras de enlaces, bibliografías, etc.* Recuperado el 5 de octubre de 2010, de <http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/Verboss.pdf>
- Levin, H. (1997). The economics of Educational choice. En *market Approaches*. London: Pergmon.
- Liston, C. (1999). *Managing Quality and Standards*. Buckingham: Open University Press.
- López Mairena, E. C. (2009). *Currículo del profesorado y licenciatura de ciencias de la educación con mención en matemática*. Nueva Guinea: Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, L. P. (1998). Evaluación Institucional: hacia un modelo Europeo. En F. Michavila, *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Estrategias de mejora en la gestión* (1ª ed., págs. 95-109). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- López, R. (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*. México: Plaza y Valdez Editores.
- López, R. F. (1997). *La Gestión de la Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla S.A.
- Marchesi, A., y Martin, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de Cambio* (2ª ed.). Madrid: Alinaza Editorial S.A.
- Martin, L., & Kettner, P. (1996). *Measuring the performance of human service programs*. London: Sage.
- Mateo, A. J. (2000). La evaluación institucional y la Gestión de la Calidad en las. *Fuentes* (2), 13-40.
- Meade, D. (1997). El profesor de calidad. En P. Apocada, y C. Lovato (Edits.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Meléndez, S., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14 (26), 367-392.
- Mendoza, J. (2006). *Breve historia de Nicaragua*. Recuperado el 17 de abril de 2012, de <http://nicaragua-jmendoza.blogspot.com.es/2006/04/breve-historia-de-nicaragua.html>
- Merriënber, J., & Kirschner, M. (2007). *Ten steps to complex learning. A systematic approach to four-component instructional design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mora, J. G. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades. En J. G. García, *Indicadores en la universidad. Información y Decisión* (págs. 19-30). Madrid: MEC/Consejo de Universidades.
- Morales, V. P. (2002). Calidad y Equidad en la docencia y en la investigación universitaria. En C. E. J. *Qué significa enseñar e investigar con calidad*.

- Mucchielli, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones, S.A.
- Muñoz-Repiso, I. M. (2002). ¿Qué significa calidad cuando se tiene en cuenta la equidad y que significa equidad teniendo en cuenta la calidad en la educación católica? En C. E. J., *Calidad y equidad en la Educación Universitaria Católica* (1ª ed., págs. 119-127). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas y FIUCECISE.
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (págs. 105-139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Orozco, L. E. (1995). *Acreditación Institucional y de Programas*. Universidad de los Andes.
- Parra, E. (2003). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills: Sage Publication ISBN: 0803952651.
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristan, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59-103). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Recuperado el 17 de septiembre de 2011, de http://www.riic.unam.mx/o1/o2_Biblio/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap3-Consecuencias-para-el-trabajo-del-profesor.pdf
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. *Revista de Docencia Universitaria* (monográfico II,), pp 1-8.
- Perry, P. (1991). Quality in Higher Education. En T. Schuller, *The Future of Higher* (págs. 91-99). Bristol: PA: SRHE and Open University Press.
- Porras, E. (2003). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Porto Currás, M. (1998). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. *Memoria de Licenciatura*. Universidad de Santiago de Compostela, Inédito.
- Porto Currás, M. (2005). La evaluación de los estudiantes universitario: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Tesis Doctoral*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Posada, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital).

- Puigdemívol, I., y Cano, E. (2011). Las rúbricas en los estudios de educación. En K. Bujan, I. Rekalde, y P. Aramendi, *La evaluación de competencias en la educación superior, Las rúbricas como instrumento de evaluación* (págs. 131-155). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD, S. L.
- RAE. (2010). *Diccionario de la lengua Española. Vigésima segunda edición*. Recuperado el 29 de octubre de 2011, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Reid, W. (1997). Conceptions of curriculum and Paradigms for research: The case of School Effectives. *Journal of Curriculum and Supervision* (12), 212-227.
- Rey, G. A. (1998). *Cómo gestionar la Calidad Educativa en las Universidades*. Madrid, Comunidad de Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Robleto, J. S. (2011). La Universidad URACCAN en Nueva Guinea: 14 años de logros y desafíos. *URACCAN al día*, 1-4.
- Rodriguez Espinar, S. (2001). *La Calidad en la Enseñanza Universitaria. Los retos de la Educación en el Sistema Educativo*. Universidad de Huelva. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de http://www.uhu.es/agora/versiono1/digital/numeros/numeros_ppal.htm.
- Rodriguez Espinar, S. (2005). La gestión de la calidad en el marco de la Enseñanza Universitaria. En W. De Vries, *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (págs. 244-263). Serie Universidad Contemporánea.
- Rodríguez Gámez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodriguez, F. E. (1994). Criterios de Análisis de la Calidad en el Sistema Escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*. Calidad de la Educación .
- Rodríguez, H. (2007). El Paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, XV (1), pp 145-165.
- Rossi, P. H., y Freeman, H. E. (1985). *Evaluation. A systematic approach*. London: Sage Publications ISBN: 0761908943.
- Ruiz de Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *Estudios pedagógicos*, XXXV (1), pp 287-299.
- Rychen, D. S., & Hersh Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Sabirón, F. (1998). *Organizaciones Escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez, P. (2000). Metodología y evaluación en los procesos de formación continua. En A. Monclus, (Coord.), *Formación y empleo: Enseñanza y competencia* (págs. 199-229). Granada: Comares.

- Sandoval, M. (14 de Marzo de 2004). La reincorporación de la Mosquitia. *La prensa, El diario de los nicaragüenses*.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). 20 paradojas de la evaluación en la Universidad española. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>].
- Sanyal, B. C., y Martín, M. (2007). Garantía de la Calidad y el papel de la acreditación: Una visión global. En GUNI (Ed.), *La Educación Superior en el mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid, España: Mundi-Prensa.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. M. Tyler, R. M. Gagne, y M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation* (págs. 39-83). Chicago: Ran McNally.
- Scriven, M. (1991). Prose and Cons Goal-Free Evaluation. *American Journal of Evalation*, 12 (1), 55-62.
- Selltiz, Wrightsman, y Cook. (1980). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Sistema de las Naciones Unidas Nicaragua. (2007). *Valoración Común de País del Sistema de Naciones Unidas, Nicaragua*. Managua: Impresión Comercial La Prensa.
- Sizer, J. (1982). Assessing institutional performance and progress. En L. Wagher (Ed.), *Agenda for institutional change in higher education*. Guildford: Uk: Society for Research in Higher Education.
- Soria, F. (13 de noviembre de 2011). Nicaragua todavía depende del agro. *La Voz de Galicia*, pág. 6.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* (7), 5-8.
- Standards for Evaluation of education programan, projects and materials. (181 y 1984). New York: McGraw-Hill.
- Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school invement. En *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and schooll improvement*. London: Cassell.
- Stufflebeam, D. L., y Shrinkiel, A. J. (1987). *Evaluación sistemática*. Guía teorica y práctica. Madrid: Paidos: 8475094457.
- Talavera, T. (febrero de 2011). Desafíos de la Educación Superior Nicaragüense. *II Congreso Nacional de la Educación Superior "Rigoberto Sampson Granera In Memoriam"*. Managua: Consejo Ncional de Universidades (CNU).
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de Investigación Científica* (4tª ed.). México: Editorial Limusa Grupo Noriega Editores.
- Taylor, S. J., y Bodan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos Básica.
- Tejada, J. (1995). Instrumentos de evaluación. *Compilación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Tiana, A. (1997). Indicadores Educativos. ¿Qué son y qué pretenden? *Cuadernos de Pedagogía* (nº 256), pp.49-53.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2ª ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: proyecto Mesesup*. Recuperado el 17 de septiembre de 2011, de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A., y Gracia, J. A. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. Monográfico Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (nº 10), pp. 63-78.
- Travé, G. (1996). Consideraciones sobre la Utilización de Técnicas e Instrumentos de Investigación Educativa para la Evaluación de Unidades Didácticas de Contenido Social. *Revista Investigación en la Escuela* (30), 87-97.
- Trillo, F. (2010). Avaliación de estudiantes. En J. A. Caride, y F. Trillo, *Diccionario Galego de Pedagogía* (págs. 69-71). Santiago de Compostela: Galaxia, S.A.
- Trillo, F. (2010a). Avaliación de Centros Escolares. En J. A. Caride, y F. Trillo, *Diccionario galego de Pedagogía* (págs. 67-69). Santiago de Compostela: Galaxia, S. A.
- Trillo, F. (2010b). Avaliación de estudiantes. En J. A. Caride, y F. Trillo, *Diccionario Galego de Pedagogía* (págs. 69-71). Santiago de Compostela: Galaxia, S.A.
- Trillo, F. (2010c): Estudiantes universitarios de calidad. En Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista. CD/Rom. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima. ISBN: 978-612-4057-32-8.
- Trillo, F., & Porto Currás, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa* (9), 55-75.
- Trillo, F., & Porto Currás, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación* , 283-301.
- Trinidad, R. A. (1995). *La Evaluación de Instituciones educativas. El análisis de las facultades de ciencias políticas y sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Tunnermann, C. (2009). *Pertinencia y Calidad de la Educación Superior. Seminario Tendencias y Desafíos de la Educación Superior en el Marco de la conferencia Mundial de la Educación Superior, París, 2009. Pontificia Universidad Javeriana de Cali*. Recuperado el 15 de agosto de 2011, de http://www.javerianacali.edu.co/SiteCollectionDocuments/Vice_Academica/Pertinencia_y_Calidad_de_la_E_S_ponencia-Cali.pdf.

- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI, Visión y Acción*. Tomo I. Informe Final. Recuperado el 11 de octubre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
- URACCAN. (2003). *Universidad Comunitaria*. Bilwi, Puerto Cabezas: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2004). *Modelo Pedagógico*. Managua: Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2007). *Currículo del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Español*. Regiones Autónomas: Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2010a). *Estatutos*. Bilwi, Puerto Cabezas: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2010b). *Informe de Gestión Tercer Trimestre*. Bilwi, Puerto Cabezas: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2011). *Informe de gestión institucional 2007-2011*. Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- URACCAN. (Diciembre del 2011). *Informe de Gestión Institucional 2011*. Regiones Autónomas: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.
- URACCAN. (2013). *Informe anual 2013, Dirección de Recursos Humanos*. Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- URACCAN. (2013). *Informe anual 2013, Dirección de Registro Académico*. Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- URACCAN. (2013). *Informe anual 2013, Dirección Académica General*. Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- URUNICA. (s.f.). *Resumen Historico de Nicaragua*. Recuperado el 16 de abril de 2012, de <http://peperonity.com/go/sites/mview/urunica/19569601;jsessionid=60B52B5DA15B4696BB-oB38F5757123BE.cdb01>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Van Damme, D. (2000). European approaches to quality assurance: models, characteristics and challenges. *South Africa Journal of Higher Education* , 14 (3), 10-19.
- Vanegas, E., Montiel, M., y Dávila, A. L. (2009). *Curriculo de profesorado y licenciatura en ciencias de la educación con mención en Biología*. Bluefields: Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación* (40), pp 15-48.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*. London: Jessica Kingsley.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluations actions programas: Readings in social actions and educations*. Boston: Allyn & Bacon ISBN:978-0205032471.
- Wholey, J. S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown ISBN:0316937835.
- Yániz, C. (abril de 2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa* (nº 161), pp 40-46.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). *Las cinco miras de la convergencia europea*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de <http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2004/10/30/610659/cinco-miuras-convergencia-europea.html>
- Zapata, Y. (2006). *HISTORIOGRAFÍA, SOCIEDAD Y AUTONOMÍA: Desde Tuluwalpa, hasta las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense: Un pasado y un presente diferente*. Managua: Publicación del proyecto "Apoyo a la Promoción y Defensa de los Derechos de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua, B7-701/2002/0172.

VIII. Anexos

8.1 Contestación a los cuestionarios

8.1.1. Contestación al cuestionario en Biología

Contestación al cuestionario sobre la experiencia de evaluación para los estudiantes de Ciencias de la Educación con mención en Biología.

Con carácter general.

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
40.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	20,7	20,7	3,4	31,0	24,1
41.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	10,3	41,4	13,8	31,0	3,4
42.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	3,4	27,6	10,3	17,2	41,4
43.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	0,0	13,8	6,9	37,9	41,4
44.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	0,0	6,9	3,4	44,8	44,8
45.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	0,0	10,3	13,8	31,0	44,8
46.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	20,7	51,7	10,3	10,3	6,9
47.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	31,0	34,5	17,2	13,8	3,4
48.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	24,1	20,7	10,3	41,4	3,4
49.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	17,2	34,5	20,7	17,2	10,3
50.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	13,8	31,0	31,0	10,3	13,8
51.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	34,5	20,7	13,8	27,6	3,4

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
52.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	6,9	34,5	27,6	20,7	10,3
53.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	17,2	31,0	24,1	24,1	3,4
54.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	44,8	17,2	10,3	20,7	6,9
55.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	10,3	37,9	13,8	27,6	10,3
56.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	13,8	20,7	6,9	31,0	27,6

Sobre el desarrollo de las competencias.

Una vez más reproducimos a continuación las orientaciones y preguntas del cuestionario, indicando a continuación en porcentajes las respuestas de los estudiantes.

Como se recordará les pedíamos lo siguiente:

Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto les pedimos que nos respondieran dos cosas:

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
57.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	6,9	20,7	17,2	41,4	13,8

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
58.- Tomar decisiones argumentadas.	6,9	34,5	20,7	34,5	3,4
59.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	13,8	24,1	24,1	31,0	6,9
60.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	20,7	20,7	24,1	34,5	0,0

Asimismo les pedíamos que nos dijeran si:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
61.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	3,4	17,2	10,3	58,6	10,3
62.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	0,0	3,4	17,2	51,7	27,6
63.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	0,0	10,3	10,3	48,3	31,0
64.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	0,0	10,3	31,0	37,9	20,7
65.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	3,4	17,2	17,2	37,9	24,1
66.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	0,0	17,2	10,3	51,7	20,7

Y sí: Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
67.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	3,4	31,0	17,2	48,3	0,0
68.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	0,0	24,1	20,7	44,8	10,3
69.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	0,0	17,2	27,6	44,8	10,3
70.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	3,4	10,3	24,1	48,3	13,8
71.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	0,0	20,7	24,1	48,3	6,9
72.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	0,0	17,2	34,5	27,6	20,7
73.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	0,0	10,3	17,2	48,3	24,1
74.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	0,0	0,0	13,8	62,1	24,1
75.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	0,0	0,0	13,8	55,2	31,0
76.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	0,0	3,4	10,3	48,3	37,9

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
77.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	0,0	3,4	31,0	55,2	10,3
78.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	0,0	13,8	10,3	65,5	10,3
79.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	0,0	10,3	20,7	51,7	17,2
80.- Active procesos cognoscitivos complejos como: 80.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
80.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	0,0	0,0	3,4	69,0	27,6
80.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	0,0	10,3	37,9	37,9	13,8
80.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	3,4	6,9	27,6	51,7	10,3
81.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	0,0	3,4	24,1	51,7	20,7
82.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	3,4	10,3	20,7	55,2	10,3
83.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	6,9	6,9	34,5	51,7
84.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	6,9	3,4	34,5	55,2
	0,0	6,9	10,3	31,0	51,7

También y más concretamente si: sobre el uso de instrumentos de recogida de información, se utilizan:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
85.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	0,0	13,8	6,9	51,7	27,6
86.- El examen oral o escrito	13,8	44,8	17,2	13,8	10,3
87.- La realización de ejercicios algorítmicos.	6,9	34,5	31,0	27,6	0,0
88.- La solución de problemas complejos.	6,9	41,4	27,6	24,1	0,0
89.- El diagnóstico de un estudio de casos.	3,4	31,0	27,6	31,0	6,9
90.- La realización de Proyectos.	0,0	44,8	17,2	31,0	6,9
91.- La realización de trabajos interdisciplinares.	0,0	34,5	24,1	34,5	6,9
92.- El cuaderno de campo.	3,4	51,7	6,9	17,2	20,7
93.- La simulación de toma de decisiones	6,9	41,4	6,9	31,0	13,8

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
94.- La autoevaluación.	0,0	6,9	24,1	37,9	31,0
95.- La evaluación por pares.	6,9	37,9	13,8	24,1	17,2
96.- Las Rúbricas	6,9	31,0	17,2	27,6	17,2
97.- El diario de aula.	3,4	34,5	17,2	27,6	17,2
98.- El portafolio	0,0	41,4	27,6	10,3	20,7
99.- Póster y presentaciones	3,4	27,6	13,8	31,0	24,1

Y por último, como valoración global, si: los estudiantes dicen que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
100.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	13,8	27,6	13,8	37,9	6,9
101.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	0,0	10,3	17,2	48,3	24,1
102.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	0,0	3,4	17,2	44,8	34,5
103.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	0,0	6,9	6,9	55,2	31,0
104.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	0,0	0,0	13,8	51,7	34,5

8.1.2. Contestación al cuestionario en Español con carácter general.

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
40.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	14,3	14,3	7,1	42,9	21,4
41.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	28,6	14,3	21,4	21,4	14,3
42.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	21,4	21,4	21,4	14,3	21,4
43.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	0,0	21,4	14,3	28,6	35,7
44.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	0,0	7,1	7,1	71,4	14,3
45.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	0,0	7,1	7,1	50,0	35,7

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
46.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	21,4	35,7	0,0	28,6	14,3
47.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	35,7	21,4	7,1	28,6	7,1
48.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	21,4	21,4	14,3	35,7	7,1
49.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	21,4	28,6	21,4	14,3	14,3
50.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	28,6	35,7	7,1	21,4	7,1
51.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	57,1	0,0	0,0	35,7	7,1
52.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	7,1	14,3	28,6	35,7	14,3
53.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	35,7	21,4	7,1	21,4	14,3
54.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	50,0	14,3	14,3	14,3	7,1
55.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	21,4	35,7	14,3	21,4	7,1
56.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	21,4	21,4	14,3	28,6	14,3

Sobre el desarrollo de las competencias.

Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto les pedimos que nos respondieran dos cosas:

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
57.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	7,1	0,0	0,0	71,4	21,4

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
58.- Tomar decisiones argumentadas.	7,1	0,0	7,1	78,6	7,1

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
59.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	7,1	7,1	14,3	50,0	21,4
60.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	7,1	14,3	42,9	35,7	0,0

Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
61.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	0,0	57,1	14,3	14,3	14,3
62.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	0,0	21,4	28,6	35,7	14,3
63.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	0,0	21,4	7,1	57,1	14,3
64.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	0,0	7,1	35,7	35,7	21,4
65.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	7,1	28,6	0,0	42,9	21,4
66.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	0,0	14,3	35,7	35,7	14,3

Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
67.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	0,0	7,1	28,6	35,7	28,6
68.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	0,0	21,4	35,7	28,6	14,3
69.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	7,1	14,3	28,6	35,7	14,3
70.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	0,0	14,3	0,0	71,4	14,3
71.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	7,1	14,3	14,3	57,1	7,1

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
72.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	7,1	14,3	28,6	42,9	7,1
73.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	0,0	14,3	21,4	57,1	7,1
74.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	0,0	21,4	7,1	35,7	35,7
75.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	0,0	28,6	0,0	35,7	35,7
76.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	0,0	28,6	0,0	42,9	28,6
77.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	0,0	21,4	28,6	35,7	14,3
78.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	0,0	21,4	0,0	57,1	21,4
79.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	0,0	14,3	21,4	50,0	14,3
80.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
80.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	0,0	14,3	0,0	57,1	28,6
80.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	0,0	21,4	7,1	71,4	0,0
80.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	0,0	14,3	14,3	71,4	0,0
80.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	0,0	14,3	0,0	71,4	14,3
81.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	0,0	14,3	14,3	64,3	7,1
82.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	0,0	14,3	0,0	50,0	35,7
83.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	7,1	7,1	50,0	35,7
84.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	7,1	7,1	42,9	42,9

Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, se utilizan:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
85.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	0,0	21,4	14,3	50,0	14,3
86.- El examen oral o escrito	7,1	42,9	7,1	14,3	28,6
87.- La realización de ejercicios algorítmicos.	7,1	28,6	35,7	28,6	0,0
88.- La solución de problemas complejos.	7,1	21,4	28,6	42,9	0,0
89.- El diagnóstico de un estudio de casos.	0,0	21,4	28,6	35,7	14,3
90.- La realización de Proyectos.	0,0	28,6	7,1	57,1	7,1
91.- La realización de trabajos interdisciplinarios.	0,0	28,6	0,0	64,3	7,1
92.- El cuaderno de campo.	0,0	35,7	0,0	57,1	7,1
93.- La simulación de toma de decisiones	0,0	14,3	28,6	50,0	7,1
94.- La autoevaluación.	0,0	50,0	7,1	21,4	21,4
95.- La evaluación por pares.	0,0	35,7	21,4	35,7	7,1
96.- Las Rúbricas	0,0	64,3	0,0	35,7	0,0
97.- El diario de aula.	0,0	57,1	14,3	14,3	14,3
98.- El portafolio	0,0	50,0	14,3	28,6	7,1
99.- Póster y presentaciones	0,0	50,0	7,1	35,7	7,1

Como valoración global, los estudiantes dicen que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
100.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	7,1	28,6	0,0	64,3	0,0
101.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	0,0	7,1	21,4	57,1	14,3
102.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	0,0	7,1	35,7	42,9	14,3
103.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	0,0	7,1	14,3	64,3	14,3
104.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	0,0	21,4	0,0	71,4	7,1

8.1.3. Contestación al cuestionario de Matemática

Con carácter general

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
40.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	25,0	10,0	30,0	25,0	10,0
41.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	0,0	35,0	25,0	25,0	15,0
42.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	0,0	10,0	25,0	50,0	15,0
43.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	0,0	10,0	10,0	55,0	25,0
44.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	5,0	5,0	20,0	35,0	35,0
45.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	0,0	15,0	30,0	40,0	15,0
46.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	0,0	25,0	25,0	30,0	20,0
47.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	20,0	35,0	15,0	30,0	0,0
48.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	0,0	35,0	20,0	35,0	10,0
49.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	20,0	20,0	15,0	40,0	5,0
50.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	25,0	20,0	10,0	35,0	10,0
51.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	20,0	30,0	5,0	40,0	5,0
52.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	15,0	30,0	20,0	30,0	5,0
53.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	15,0	25,0	20,0	35,0	5,0
54.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	25,0	35,0	5,0	25,0	10,0
55.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	5,0	15,0	30,0	25,0	25,0
56.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	0,0	15,0	20,0	50,0	15,0

Sobre el desarrollo de las competencias.

Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto les pedimos que nos respondieran dos cosas:

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
57.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	10,0	0,0	20,0	65,0	5,0

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
58.- Tomar decisiones argumentadas.	5,0	20,0	25,0	40,0	10,0
59.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	0,0	20,0	10,0	65,0	5,0
60.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	5,0	25,0	20,0	45,0	5,0

Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
61.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	0,0	10,0	40,0	40,0	10,0
62.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	0,0	10,0	10,0	75,0	5,0
63.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	0,0	10,0	25,0	40,0	25,0
64.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	0,0	5,0	0,0	70,0	25,0
65.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	0,0	10,0	30,0	40,0	20,0
66.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	0,0	10,0	25,0	50,0	15,0

Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
67.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	0,0	20,0	35,0	40,0	5,0
68.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	5,0	30,0	25,0	30,0	10,0
69.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	0,0	15,0	30,0	55,0	0,0
70.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	5,0	20,0	10,0	40,0	25,0
71.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	5,0	0,0	30,0	45,0	20,0
72.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	0,0	15,0	20,0	50,0	15,0
73.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	0,0	0,0	20,0	35,0	45,0
74.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	0,0	5,0	25,0	55,0	15,0
75.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	5,0	5,0	30,0	45,0	15,0
76.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	0,0	5,0	20,0	60,0	15,0
77.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	0,0	15,0	35,0	30,0	20,0
78.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	0,0	10,0	20,0	65,0	5,0
79.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	0,0	15,0	35,0	40,0	10,0
80.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
80.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	0,0	10,0	25,0	55,0	10,0
80.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	0,0	5,0	25,0	50,0	20,0
80.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	0,0	20,0	25,0	40,0	15,0
80.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	0,0	5,0	30,0	55,0	10,0
81.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	10,0	20,0	20,0	35,0	15,0

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
82.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	5,0	10,0	10,0	60,0	15,0
83.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	10,0	25,0	50,0	15,0
84.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	10,0	25,0	40,0	25,0

Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, se utilizan:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
85.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	0,0	20,0	20,0	55,0	5,0
86.- El examen oral o escrito	0,0	15,0	10,0	45,0	30,0
87.- La realización de ejercicios algorítmicos.	0,0	15,0	15,0	45,0	25,0
88.- La solución de problemas complejos.	0,0	5,0	10,0	70,0	15,0
89.- El diagnóstico de un estudio de casos.	0,0	30,0	35,0	30,0	5,0
90.- La realización de Proyectos.	0,0	35,0	35,0	30,0	0,0
91.- La realización de trabajos interdisciplinares.	0,0	30,0	25,0	35,0	10,0
92.- El cuaderno de campo.	10,0	25,0	30,0	30,0	5,0
93.- La simulación de toma de decisiones	5,0	25,0	20,0	40,0	10,0
94.- La autoevaluación.	0,0	40,0	15,0	40,0	5,0
95.- La evaluación por pares.	10,0	35,0	15,0	30,0	10,0
96.- Las Rúbricas	15,0	25,0	15,0	35,0	10,0
97.- El diario de aula.	20,0	15,0	25,0	20,0	20,0
98.- El portafolio	25,0	40,0	0,0	20,0	15,0
99.- Póster y presentaciones	15,0	40,0	20,0	15,0	10,0

Como valoración global, los estudiantes dicen que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
100.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	10,0	15,0	25,0	45,0	5,0
101.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	0,0	5,0	40,0	20,0	35,0
102.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	0,0	10,0	15,0	40,0	35,0
103.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	0,0	10,0	10,0	40,0	40,0
104.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	0,0	5,0	25,0	30,0	40,0

8.1.4. Contestación cuestionario de Inglés.

Con carácter general.

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
40.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	0,0	7,4	14,8	63,0	14,8
41.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	0,0	11,1	33,3	48,1	7,4
42.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	7,4	7,4	29,6	44,4	11,1
43.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	0,0	14,8	18,5	51,9	14,8
44.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	0,0	7,4	25,9	51,9	14,8
45.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	0,0	0,0	25,9	48,1	25,9
46.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	0,0	18,5	29,6	40,7	11,1
47.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	3,7	18,5	48,1	18,5	11,1
48.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	3,7	18,5	25,9	40,7	11,1
49.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	29,6	14,8	22,2	29,6	3,7
50.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	14,8	29,6	29,6	22,2	3,7
51.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	14,8	11,1	25,9	22,2	25,9
52.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	0,0	11,1	40,7	37,0	11,1
53.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	0,0	11,1	59,3	29,6	0,0
54.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	14,8	29,6	18,5	29,6	7,4
55.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	0,0	11,1	25,9	48,1	14,8
56.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	3,7	25,9	22,2	33,3	14,8

Sobre el desarrollo de las competencias.

Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto les pedimos que nos respondieran dos cosas:

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
57.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	0,0	7,4	29,6	51,9	11,1

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
58.- Tomar decisiones argumentadas.	0,0	11,1	37,0	48,1	3,7
59.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	3,7	14,8	44,4	37,0	0,0
60.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	11,1	33,3	44,4	7,4	3,7

Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
61.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	0,0	18,5	40,7	40,7	0,0
62.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	0,0	11,1	44,4	33,3	11,1
63.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	0,0	29,6	37,0	22,2	11,1
64.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	0,0	18,5	29,6	44,4	7,4
65.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	0,0	11,1	51,9	29,6	7,4
66.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	0,0	14,8	51,9	25,9	7,4

Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
67.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	3,7	14,8	40,7	29,6	11,1
68.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	0,0	18,5	33,3	48,1	0,0
69.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	0,0	11,1	51,9	29,6	7,4
70.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	0,0	11,1	44,4	44,4	0,0
71.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	3,7	22,2	22,2	51,9	0,0
72.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	0,0	25,9	40,7	25,9	7,4
73.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	0,0	25,9	25,9	44,4	3,7
74.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	3,7	0,0	37,0	51,9	7,4
75.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	3,7	3,7	33,3	55,6	3,7
76.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	0,0	0,0	33,3	63,0	3,7
77.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	0,0	14,8	40,7	44,4	0,0
78.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	0,0	18,5	29,6	51,9	0,0
79.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	0,0	14,8	40,7	40,7	3,7
80.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
80.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	0,0	14,8	25,9	48,1	11,1
80.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	0,0	14,8	51,9	29,6	3,7
80.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	0,0	14,8	40,7	40,7	3,7
80.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	0,0	3,7	59,3	33,3	3,7
81.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	0,0	22,2	48,1	29,6	0,0
82.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	0,0	11,1	40,7	40,7	7,4

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
83.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	0,0	11,1	40,7	40,0	7,4

Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, se utilizan:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
85.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	7,4	11,1	37,0	37,0	7,4
86.- El examen oral o escrito	0,0	7,4	14,8	66,7	11,1
87.- La realización de ejercicios algorítmicos.	7,4	29,6	37,0	22,2	3,7
88.- La solución de problemas complejos.	3,7	18,5	55,6	14,8	7,4
89.- El diagnóstico de un estudio de casos.	11,1	22,2	40,7	22,2	3,7
90.- La realización de Proyectos.	3,7	33,3	48,1	11,1	3,7
91.- La realización de trabajos interdisciplinarios.	7,4	22,2	40,7	25,9	3,7
92.- El cuaderno de campo.	14,8	44,4	11,1	25,9	3,7
93.- La simulación de toma de decisiones	11,1	18,5	44,4	25,9	0,0
94.- La autoevaluación.	3,7	3,7	48,1	40,7	3,7
95.- La evaluación por pares.	0,0	29,6	33,3	33,3	3,7
96.- Las Rúbricas	18,5	25,9	37,0	18,5	0,0
97.- El diario de aula.	3,7	37,0	40,7	11,1	7,4
98.- El portafolio	11,1	40,7	33,3	7,4	7,4
99.- Póster y presentaciones	3,7	18,5	18,5	29,6	29,6

Como valoración global, los estudiantes dicen que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca %	A veces %	Mitad casos %	Frecuentemente %	Siempre %
100.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	0,0	29,6	37,0	25,9	7,4
101.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	3,7	14,8	40,7	37,0	3,7
102.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	0,0	3,7	33,3	48,1	14,8
103.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	0,0	7,4	25,9	48,1	18,5
104.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	0,0	14,8	33,3	40,7	11,1

8.2 Cuestionarios

8.2.1. Cuestionario para la Especialidad de Biología

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Facultad de Ciencias de la educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Cuestionario para la Especialidad de Biología

Estimado/a estudiante/a:

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral¹⁰ titulada: La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria: el caso de la Universidad de la Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, Recinto Nueva Guinea.

Aunque es cierto que los diseños curriculares de URACCAN están expresados en función de conocimientos, capacidades, actitudes y valores, se puede establecer la similitud con el concepto de competencias - adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, y entendido como “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión” (Tuning, 2003).

Este cuestionario consta de tres partes: 1º Datos de identificación general. 2ª Preguntas relacionadas con los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que desarrolla el diseño curricular de URACCAN. 3ª Preguntas relacionadas con su experiencia de evaluación

Necesitamos y esperamos contar con su colaboración para conocer qué está pasando respecto a la evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Si considera que las preguntas necesitan aclaración, no dude en consultar a la persona que aplica el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

¹⁰ Director: Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso (felipe.trillo@usc.es). Autor: Eugenio Casimiro López Mairena (elmsmp2002@yahoo.es). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela. España. Teléfono: 34-881813826.

Instrucciones y categorías de respuestas

A continuación le presentamos una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias del futuro Profesor de Educación Media y/o licenciado en ciencias de la educación.

Le pedimos que responda considerando el conjunto de su experiencia como estudiante, aún a sabiendas de que cualquier generalización es injusta.

Le presentamos las preguntas en relación con el diseño curricular de URACCAN basado en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, con la intención de que nos responda si se fomenta su desarrollo en el aula, si es una característica de sus profesores, si las ha adquirido o desarrollado y si esto se ha evaluado.

Posteriormente le pedimos responda sobre cómo se evalúan dichas competencias.

Le agradeceríamos que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa intermedia.

Procedimiento: Marque con una "X" la categoría que mejor se considere: Por ejemplo:

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	X	5
			4	

De manera análoga proceda en la categoría que mejor represente la frecuencia con la que se da esa situación.

Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

I. Datos de Identificación

Rodee con un círculo el número que corresponde a su intervalo de edad, sexo y la carrera que estudia.

Edad		Sexo	
1	18-24 años	1	Mujer
2	25 a 30 años		
3	31 a 35 años	2	Hombre
4	36 a 40 años		
5	Mayor de 40 años		

II. Sobre el Diseño Curricular de URACAN

Con el fin de determinar en qué grado las carreras están cumpliendo con los objetivos indicados, le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

Respecto de los conocimientos:

1. El conocimiento de contenidos de Biología acordes a los programas de educación media, formación docente y educación técnica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

5. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas y el desarrollo histórico de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

6. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

7. El conocimiento de interculturalidad y género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

8. El conocimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias naturales (CCNN) en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

9. El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las CCNN, en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

10. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. Respecto de las capacidades:

11. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

12. La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje de las ciencias naturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

13. La capacidad de participar en equipos interdisciplinarios.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

14. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

15. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

16. La capacidad de utilizar correctamente técnicas de laboratorio.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

17. La capacidad de utilizar los recursos naturales de manera racional y sostenible.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

18. La capacidad de ser líder.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

19. La capacidad de diseñar y realizar procesos de investigación.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

20. La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

21. La capacidad de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS)*¹¹ aplicados a la enseñanza y a la investigación educativa.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.					
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. Respeto de las actitudes:

22. Una actitud favorable al compromiso con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

23. Una actitud favorable con el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

24. Una actitud favorable con la defensa y protección de los recursos naturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.					
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

25 Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

¹¹ Esto se refiere a lo planteado en el diseño curricular de Uraccan: Conocer lo básico de informática e Internet, aplicar la informática e Internet en las actividades educativas, manejar herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa, usar la informática y la Internet en las actividades educativas. Las que hemos agrupado en (TICS) para simplificarlas al considerar que las contiene.

26. Una actitud favorable para enfrentarse a problemas en distintas áreas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

27. Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

28. Una actitud favorable a la interacción en forma respetuosa con sus semejantes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

29. Una actitud favorable a la práctica de la ciudadanía Intercultural.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

30. Una actitud favorable al respeto de los saberes de los pueblos indígenas afro descendientes y mestizos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

544

- Instrucciones y categorías de respuestas**

Para responder, debe marcar con un aspa "x" el cilindro o número correspondiente a la alternativa de respuesta que elija.

Si se equivoca, rodee con un círculo la alternativa marcada y marque de nuevo con un aspa "X" la alternativa correcta tal y como aparece en el ejemplo:

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input checked="" type="radio"/>	Profesores/as <input checked="" type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input checked="" type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ CEIMM _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input checked="" type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input checked="" type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> tante <input checked="" type="checkbox"/> tante <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/> Satis- <input type="checkbox"/> Satis- <input type="checkbox"/> fcho/a <input checked="" type="checkbox"/> fcho/a <input type="checkbox"/>
No <input type="radio"/>			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Específicamente, en el caso de la segunda columna, puede marcar varias opciones. Además como hay dos alternativas en las que se le pide que especifique de quién está hablando. Si elige esa alternativas: otros responsables en el ámbito universitario" u "otros", le agradeceríamos que indicara quienes son escribiendo sobre la línea correspondiente.

En el caso de las respuestas de frecuencia (dos últimas columnas del ejemplo), estaría bien que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa 3.

28. Sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Muy Impor- Impor- tante tante 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Nada Muy Satis- Satis- fecho/a fecho/a
No <input type="checkbox"/>				

29. Sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto a la diversidad cultural? [en caso de que la respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

30. Sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la responsabilidad? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

31. Sobre la valoración de ser crítico e innovador para mejorar la calidad su trabajo.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre las buenas relaciones humanas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

32. Sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la defensa de los derechos humanos y autonómicos? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada Importante <input type="checkbox"/> Muy Importante <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a <input type="checkbox"/> Muy Satisfecho/a <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

III. Sobre la experiencia de evaluación

Por último, con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que ha vivido como estudiante, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), le pedimos que responda a las siguientes preguntas.

Con carácter general.

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
40.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	1	2	3	4	5
41.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	1	2	3	4	5
42.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	1	2	3	4	5
43.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	1	2	3	4	5
44.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5
45.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	1	2	3	4	5
46.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	1	2	3	4	5
47.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	1	2	3	4	5
48.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	1	2	3	4	5
49.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	1	2	3	4	5
50.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	1	2	3	4	5
51.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	1	2	3	4	5
52.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	1	2	3	4	5
53.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	1	2	3	4	5
54.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	1	2	3	4	5
55.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	1	2	3	4	5
56.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	1	2	3	4	5

2. Sobre el desarrollo de las competencias.

2.1. Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto nos gustaría saber dos cosas:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
57.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	1	2	3	4	5

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
58.- Tomar decisiones argumentadas.	1	2	3	4	5
59.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	1	2	3	4	5
60.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	1	2	3	4	5

2.2. Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
61.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	1	2	3	4	5
62.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	1	2	3	4	5
63.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	1	2	3	4	5
64.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	1	2	3	4	5
65.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	1	2	3	4	5
66.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	1	2	3	4	5

2.3. Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
67.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
68.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
69.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	1	2	3	4	5
70.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	1	2	3	4	5
71.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	1	2	3	4	5
72.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	1	2	3	4	5
73.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	1	2	3	4	5
74.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	1	2	3	4	5
75.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	1	2	3	4	5
76.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	1	2	3	4	5
77.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	1	2	3	4	5
78.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	1	2	3	4	5
79.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	1	2	3	4	5

80.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
80.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	1	2	3	4	5
80.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	1	2	3	4	5
80.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	1	2	3	4	5
80.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	1	2	3	4	5
81.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	1	2	3	4	5
82.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	1	2	3	4	5
83.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5
84.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5

2.4. Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, diría que: se utiliza:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
85.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
86.- El examen oral o escrito	1	2	3	4	5
87.- La realización de ejercicios algorítmicos.	1	2	3	4	5
88.- La solución de problemas complejos.	1	2	3	4	5
89.- El diagnóstico de un estudio de casos.	1	2	3	4	5
90.- La realización de Proyectos.	1	2	3	4	5
91.- La realización de trabajos interdisciplinarios.	1	2	3	4	5
92.- El cuaderno de campo.	1	2	3	4	5
93.- La simulación de toma de decisiones	1	2	3	4	5
94.- La autoevaluación.	1	2	3	4	5
95.- La evaluación por pares.	1	2	3	4	5
96.- Las Rúbricas	1	2	3	4	5
97.- El diario de aula.	1	2	3	4	5
98.- El portafolio	1	2	3	4	5
99.- Póster y presentaciones	1	2	3	4	5

Si se utilizan otros instrumentos de recogida de información, por favor especifique cuáles:

2.5. Como valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
100.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	1	2	3	4	5
101.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	1	2	3	4	5
102.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	1	2	3	4	5
103.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	1	2	3	4	5
104.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	1	2	3	4	5

105. A modo de conclusión, dos cuestiones últimas que son de carácter optativo

a. Nos gustaría que realizara una valoración del cuestionario. ¿Qué le pareció? ¿Faltan cosas que preguntar? ¿Sobra alguna? Por favor, indíquelo. (Escriba al dorso de esta hoja si lo precisa

b. Si desea añadir algo más, por favor hágalo:

Gracias por su colaboración.

8.2.2. Cuestionario para la Especialidad de Español

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Facultad de Ciencias de la educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Cuestionario para la Especialidad de Español

Estimado/a estudiante/a:

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral¹² titulada: La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria: el caso de la Universidad de la Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, Recinto Nueva Guinea.

Aunque es cierto que los diseños curriculares de URACCAN están expresados en función de conocimientos, capacidades, actitudes y valores, se puede establecer la similitud con el concepto de competencias - adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, y entendido como “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión” (Tuning, 2003).

Este cuestionario consta de tres partes: 1º Datos de identificación general. 2ª Preguntas relacionadas con los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que desarrolla el diseño curricular de URACCAN. 3ª Preguntas relacionadas con su experiencia de evaluación

Necesitamos y esperamos contar con su colaboración para conocer qué está pasando respecto a la evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Si considera que las preguntas necesitan aclaración, no dude en consultar a la persona que aplica el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

¹² Director: Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso (felipe.trillo@usc.es). Autor: Eugenio Casimiro López Mairena (elmsmp2002@yahoo.es). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela. España. Teléfono: 34-881813826.

Instrucciones y categorías de respuestas

A continuación le presentamos una serie de cuestiones que tiene que ver con las competencias del futuro Profesor de Educación Media y/o licenciado en ciencias de la educación.

Le pedimos que responda considerando el conjunto de su experiencia como estudiante, aún a sabiendas de que cualquier generalización es injusta.

Le presentamos las preguntas en relación con el diseño curricular de URACCAN basado en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, con la intención de que nos responda si se fomenta su desarrollo en el aula, si es una característica de sus profesores, si las ha adquirido o desarrollado y si esto se ha evaluado.

Posteriormente le pedimos responda sobre cómo se evalúan dichas competencias.

Le agradeceríamos que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa intermedia.

Procedimiento: Marque con una "X" la categoría que mejor se considere: Por ejemplo:

Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
			X	

De manera análoga proceda en la categoría que mejor represente la frecuencia con la que se da esa situación.

Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
------------	--------------	------------------	---------------------	--------------

I. Datos de Identificación

Rodee con un círculo el número que corresponde a su intervalo de edad, sexo y la carrera que estudia.

Edad		Sexo	
1	18-24 años	1	Mujer
2	25 a 30 años		
3	31 a 35 años		
4	36 a 40 años	2	Hombre
5	Mayor de 40 años		

II. Sobre el Diseño Curricular de URACAN

Con el fin de determinar en qué grado las carreras están cumpliendo con los objetivos indicados, le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

4. Respecto de los conocimientos:

1. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. El conocimiento del Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

5. El conocimiento del desarrollo histórico de la realidad multicultural de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

6. El conocimiento de la problemática del bilingüismo e interculturalidad.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

7. El conocimiento de la literatura contemporánea, regional, nacional y latinoamericana.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

8. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

9. El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

10. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. Respecto de las capacidades:

11. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

12. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

13. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

14. La capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

15. La capacidad de realizar análisis literario básico.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

16. La capacidad de aplicar instrumentos de investigación científica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

17. La capacidad de Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

18. La capacidad de trabajar en equipos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. Respecto de las actitudes:

19. Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

20. Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

21. Una actitud favorable con la defensa del medio ambiente.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

22. Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

23. Una actitud favorable para la creatividad, la flexibilidad y el dinamismo en las tareas docentes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. **Respecto de los valores:** En esta parte el cuestionario cambia un poco. Para cada uno de los valores que le presentamos, lo que queremos saber es si alguien le ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto.

562

24. Sobre la valoración de la identidad cultural y lingüística.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

25. Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto a la diversidad cultural? [en caso de que la respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/> Impor- <input type="checkbox"/> Impor- <input type="checkbox"/> tante <input type="checkbox"/> tante <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5	Nada <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/> Satis- <input type="checkbox"/> Satis- <input type="checkbox"/> fecho/a fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

26. Sobre la valoración de la responsabilidad.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la responsabilidad? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros _____ <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

27. Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre las buenas relaciones humanas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

28. Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre ser crítico y autocrítico? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica) Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión) Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada importante <input type="checkbox"/> Muy importante <input type="checkbox"/>	Nada Satis- fecho/a <input type="checkbox"/> Muy Satis- fecho/a <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

29. Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la defensa de los derechos humanos y autonómicos? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

30. Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y las niñas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

31. Sobre la valoración del fomento y práctica la ética profesional.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el fomento y práctica de la ética profesional? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

III. Sobre la experiencia de evaluación

Por último, con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que ha vivido como estudiante, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), le pedimos que responda a las siguientes preguntas.

Con carácter general.

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
32.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	1	2	3	4	5
33.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	1	2	3	4	5
34.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	1	2	3	4	5
35.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	1	2	3	4	5
36.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5
37.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	1	2	3	4	5
38.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	1	2	3	4	5
39.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	1	2	3	4	5
40.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	1	2	3	4	5
41.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	1	2	3	4	5
42.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	1	2	3	4	5
43.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	1	2	3	4	5
44.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	1	2	3	4	5
45.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	1	2	3	4	5
46.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	1	2	3	4	5
47.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	1	2	3	4	5
48.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	1	2	3	4	5

2. Sobre el desarrollo de las competencias.

2.1. Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto nos gustaría saber dos cosas:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
49.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	1	2	3	4	5

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
50.- Tomar decisiones argumentadas.	1	2	3	4	5
51.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	1	2	3	4	5
52.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	1	2	3	4	5

2.2. Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
53.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	1	2	3	4	5
54.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	1	2	3	4	5
55.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	1	2	3	4	5
56.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	1	2	3	4	5
57.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	1	2	3	4	5
58.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	1	2	3	4	5

2.3. Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
59.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
60.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
61.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	1	2	3	4	5
62.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	1	2	3	4	5
64.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	1	2	3	4	5
65.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	1	2	3	4	5
66.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	1	2	3	4	5
67.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	1	2	3	4	5
68.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	1	2	3	4	5
69.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	1	2	3	4	5
70.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	1	2	3	4	5
71.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	1	2	3	4	5
72.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	1	2	3	4	5
73.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
73.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	1	2	3	4	5
73.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	1	2	3	4	5
73.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	1	2	3	4	5
73.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	1	2	3	4	5
74.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
75.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	1	2	3	4	5
76.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5
77.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5

2.4. Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, diría que: se utiliza:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
78.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
79.- El examen oral o escrito	1	2	3	4	5
80.- La realización de ejercicios algorítmicos.	1	2	3	4	5
81.- La solución de problemas complejos.	1	2	3	4	5
82.- El diagnóstico de un estudio de casos.	1	2	3	4	5
83.- La realización de Proyectos.	1	2	3	4	5
84.- La realización de trabajos interdisciplinares.	1	2	3	4	5
85.- El cuaderno de campo.	1	2	3	4	5
86.- La simulación de toma de decisiones	1	2	3	4	5
87.- La autoevaluación.	1	2	3	4	5
88.- La evaluación por pares.	1	2	3	4	5
89.- Las Rúbricas	1	2	3	4	5
90.- El diario de aula.	1	2	3	4	5
91.- El portafolio	1	2	3	4	5
92.- Póster y presentaciones	1	2	3	4	5

Si se utilizan otros instrumentos de recogida de información, por favor especifique cuáles:

2.5. Como valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
93.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	1	2	3	4	5

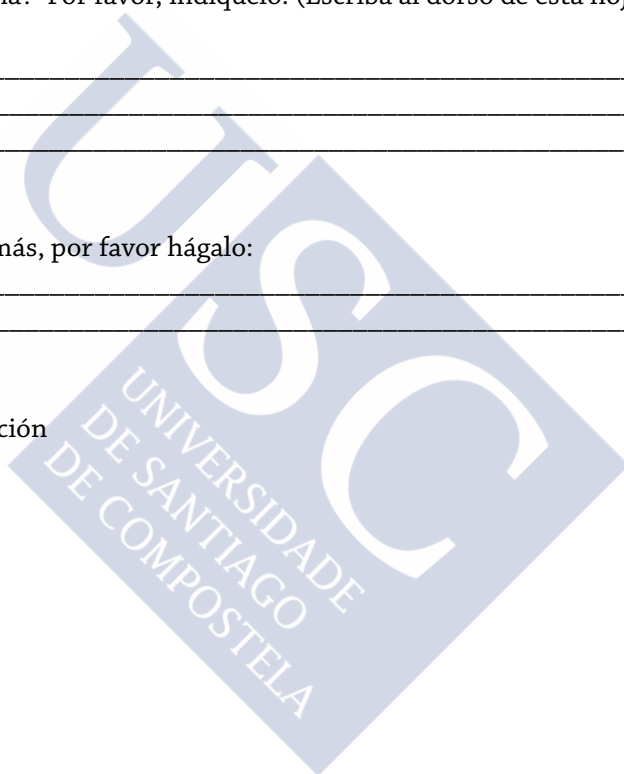
	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
94.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	1	2	3	4	5
95.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	1	2	3	4	5
96.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	1	2	3	4	5
97.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	1	2	3	4	5

98 A modo de conclusión, dos cuestiones últimas que son de carácter optativo

a. Nos gustaría que realizara una valoración del cuestionario. ¿Qué le pareció? ¿Faltan cosas que preguntar? ¿Sobra alguna? Por favor, indíquelo. (Escriba al dorso de esta hoja si lo precisa

b. Si desea añadir algo más, por favor hágalo:

Gracias por su colaboración



8.2.3. Cuestionario para la Especialidad de Inglés

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Facultad de Ciencias de la educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Cuestionario para la Especialidad de Inglés

Estimado/a estudiante/a:

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral¹³ titulada: La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria: el caso de la Universidad de la Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, Recinto Nueva Guinea.

Aunque es cierto que los diseños curriculares de URACCAN están expresados en función de conocimientos, capacidades, actitudes y valores, se puede establecer la similitud con el concepto de competencias - adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, y entendido como “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión” (Tuning, 2003).

Este cuestionario consta de tres partes: 1º Datos de identificación general. 2ª Preguntas relacionadas con los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que desarrolla el diseño curricular de URACCAN. 3ª Preguntas relacionadas con su experiencia de evaluación.

Necesitamos y esperamos contar con su colaboración para conocer qué está pasando respecto a la evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Si considera que las preguntas necesitan aclaración, no dude en consultar a la persona que aplica el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

¹³ Director: Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso (felipe.trillo@usc.es). Autor: Eugenio Casimiro López Mairena (elmsmp2002@yahoo.es). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela. España. Teléfono: 34-881813826.

Instrucciones y categorías de respuestas

A continuación le presentamos una serie de cuestiones que tiene que ver con las competencias del futuro Profesor de Educación Media y/o licenciado en ciencias de la educación.

Le pedimos que responda considerando el conjunto de su experiencia como estudiante, aún a sabiendas de que cualquier generalización es injusta.

Le presentamos las preguntas en relación con el diseño curricular de URACCAN basado en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, con la intención de que nos responda si se fomenta su desarrollo en el aula, si es una característica de sus profesores, si las ha adquirido o desarrollado y si esto se ha evaluado.

Posteriormente le pedimos responda sobre cómo se evalúan dichas competencias.

Le agradeceríamos que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa intermedia.

Procedimiento: Marque con una "X" la categoría que mejor se considere: Por ejemplo:

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5
			X	

De manera análoga proceda en la categoría que mejor represente la frecuencia con la que se da esa situación.

Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

I. Datos de Identificación

Rodee con un círculo el número que corresponde a su intervalo de edad, sexo y la carrera que estudia.

Edad		Sexo	
1	18-24 años	1	Mujer
2	25 a 30 años		
3	31 a 35 años	2	Hombre
4	36 a 40 años		
5	Mayor de 40 años		

II. Sobre el Diseño Curricular de URACAN

Con el fin de determinar en qué grado las carreras están cumpliendo con los objetivos indicados, le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

Respecto de los conocimientos:

1. El conocimiento de conceptos sobre la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. El conocimiento básico sobre informática y matemáticas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. El conocimiento básico sobre enfoque de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. El conocimiento sobre la realidad histórica y geográfica de la Costa Caribe, el papel y los aportes de las mujeres así como las problemáticas de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

5. El conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural de su región.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

6. El conocimiento de conceptos sobre sexualidad, afectos, construcción de las identidades de género, derechos reproductivos, con perspectiva intercultural de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

7. El conocimiento de teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

8. El conocimiento y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

9. El conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés¹⁴

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

10. El conocimiento de los orígenes y desarrollo del idioma inglés.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

¹⁴ Listening (escuchar), speaking (hablar), reading (leer) y writing (escribir).

2. Respeto de las capacidades:

11. La capacidad de aplicar los conocimientos a la adquisición de segundas lenguas con perspectiva intercultural de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

12. La capacidad de aplicar conocimientos en la resolución de problemas en su entorno de estudios.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

13. La capacidad de practicar los conocimientos adquiridos en sus actividades y relaciones cotidianas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

14. La capacidad de usar sus conocimientos para transformar la realidad de su entorno.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

15. La capacidad de aplicar sus conocimientos a la realidad lingüística y cultural en su aula de clases.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

16. La capacidad de practicar los conocimientos y para un desarrollo personal físico-emocional armónico y para la protección de sí mismo y de los demás.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

17. La capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente con perspectiva intercultural de género en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

18. La capacidad de aplicar conocimientos y experiencias sobre un proceso de evaluación integral del aprendizaje con enfoque intercultural de género para fortalecer el proceso de aprendizaje del idioma en sus estudiantes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

19. La capacidad de aplicar sus conocimientos y destrezas para resolver situaciones de su entorno laboral a través de la comunicación, con una perspectiva intercultural de género.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

20. La capacidad de usar sus habilidades de expresión escrita para resolver problemas de estudios y como medio de superación académica y profesional.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

21. La capacidad de aplicar los conocimientos sobre el idioma inglés para facilitar su aprendizaje.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

22. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje del el idioma inglés, en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. Respetto de las actitudes:

23. Una actitud favorable a la crítica sobre las inequidades de género y compromiso por el cambio.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

24. Una actitud favorable al respecto a los derechos y deberes ciudadanos propios y de las demás personas, con énfasis en los derechos de las mujeres

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

25. Una actitud favorable a la crítica hacia las identidades de género asignadas

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

26 Una actitud favorable a desarrollar empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género en el aprendizaje de idiomas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

27. Una actitud favorable al aprovechamiento de las ventajas de la tecnología en su campo laboral.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5



Respecto de los valores: En esta parte el cuestionario cambia un poco. Para cada uno de los valores que le presentamos, lo que queremos saber es si alguien le ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto.

4. **Respecto de los valores:** En esta parte el cuestionario cambia un poco. Para cada uno de los valores que le presentamos, lo que queremos saber es si alguien le ha hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto.

Instrucciones y categorías de respuestas					
Para responder, debe marcar con un aspa "X" el cilindro o número correspondiente a la alternativa de respuesta que elija.					
Si se equivoca, rodee con un círculo la alternativa marcada y marque de nuevo con un aspa "X" la alternativa correcta tal y como aparece en el ejemplo:					
a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:	
Sí <input checked="" type="checkbox"/>	Profesores/as <input checked="" type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input checked="" type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ CEIMM _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input checked="" type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input checked="" type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica) <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/> Importante <input checked="" type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/> Satisfecho/a <input checked="" type="checkbox"/> Satisfecho/a <input type="checkbox"/> Satisfecho/a <input type="checkbox"/> Satisfecho/a <input type="checkbox"/>	Muy <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/> Muy <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Específicamente, en el caso de la segunda columna, puede marcar varias opciones. Además como hay dos alternativas en las que se le pide que especifique de quién está hablando. Si elige esa alternativa: otros responsables en el ámbito universitario u "otros", le agradeceríamos que indicara quienes son escribiendo sobre la línea correspondiente.

En el caso de las respuestas de frecuencia (dos últimas columnas del ejemplo), estaría bien que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa 3.

28. Sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Muy Impor- Impor- tante tante 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Nada Muy Satis- Satis- fecho/a fecho/a
No <input type="checkbox"/>				

29. Sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto a la diversidad cultural? [en caso de que la respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

30. Sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la responsabilidad? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Impor- tante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

31. Sobre la valoración de ser crítico e innovador para mejorar la calidad su trabajo.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre las buenas relaciones humanas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Muy Impor- Impor- tante tante 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Nada Muy Satis- Satis- fecho/a fecho/a
No <input type="checkbox"/>				

32. Sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la defensa de los derechos humanos y autonómicos? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy Importante 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a
No <input type="checkbox"/>				

III. Sobre la experiencia de evaluación

Por último, con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que ha vivido como estudiante, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), le pedimos que responda a las siguientes preguntas.

Con carácter general.

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
33.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	1	2	3	4	5
34.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes”.	1	2	3	4	5
35.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	1	2	3	4	5
36.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	1	2	3	4	5
37.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5
38.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	1	2	3	4	5
39.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	1	2	3	4	5
40.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	1	2	3	4	5
41.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	1	2	3	4	5
42.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	1	2	3	4	5
43.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	1	2	3	4	5
44.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	1	2	3	4	5
45.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	1	2	3	4	5
46.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	1	2	3	4	5
47.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	1	2	3	4	5
48.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	1	2	3	4	5
49.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	1	2	3	4	5

2. Sobre el desarrollo de las competencias.

2.1. Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto nos gustaría saber dos cosas:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
50.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	1	2	3	4	5

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
51.- Tomar decisiones argumentadas.	1	2	3	4	5
52.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	1	2	3	4	5
53.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	1	2	3	4	5

2.2. Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
54.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	1	2	3	4	5
55.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	1	2	3	4	5
56.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	1	2	3	4	5
57.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	1	2	3	4	5
58.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	1	2	3	4	5
59.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	1	2	3	4	5

2.3. Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
60.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecu- ntemente	Siempre
61.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecu- ntemente	Siempre
62.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	1	2	3	4	5
63.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	1	2	3	4	5
64.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	1	2	3	4	5
65.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	1	2	3	4	5
66.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	1	2	3	4	5
67.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	1	2	3	4	5
68.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	1	2	3	4	5
69.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	1	2	3	4	5
70.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	1	2	3	4	5
71.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	1	2	3	4	5
72.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	1	2	3	4	5
73.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuente- mente	Siempre
73.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	1	2	3	4	5
73.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	1	2	3	4	5
73.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	1	2	3	4	5
73.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	1	2	3	4	5
74.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecue-ntemente	Siempre
75.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	1	2	3	4	5
76.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5
77.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5

2.4. Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, diría que: se utiliza:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecue-ntemente	Siempre
78.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
79.- El examen oral o escrito	1	2	3	4	5
80.- La realización de ejercicios algorítmicos.	1	2	3	4	5
81.- La solución de problemas complejos.	1	2	3	4	5
82.- El diagnóstico de un estudio de casos.	1	2	3	4	5
83.- La realización de Proyectos.	1	2	3	4	5
84.- La realización de trabajos interdisciplinares.	1	2	3	4	5
85.- El cuaderno de campo.	1	2	3	4	5
86.- La simulación de toma de decisiones	1	2	3	4	5
87.- La autoevaluación.	1	2	3	4	5
88.- La evaluación por pares.	1	2	3	4	5
89.- Las Rúbricas	1	2	3	4	5
90.- El diario de aula.	1	2	3	4	5
91.- El portafolio	1	2	3	4	5
92.- Póster y presentaciones	1	2	3	4	5

Si se utilizan otros instrumentos de recogida de información, por favor especifique cuáles:

2.5. Como valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecue-ntemente	Siempre
93.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	1	2	3	4	5
94.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	1	2	3	4	5

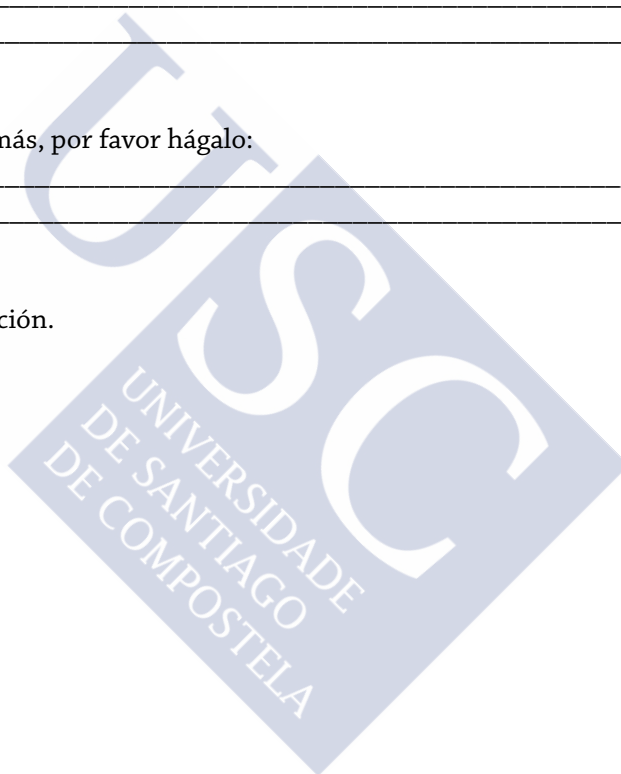
95.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	1	2	3	4	5
96.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	1	2	3	4	5
97.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	1	2	3	4	5

98. A modo de conclusión, dos cuestiones últimas que son de carácter optativo

a. Nos gustaría que realizara una valoración del cuestionario. ¿Qué le pareció? ¿Faltan cosas que preguntar? ¿Sobra alguna? Por favor, indíquelo. (Escriba al dorso de esta hoja si lo precisa

b. Si desea añadir algo más, por favor hágalo:

Gracias por su colaboración.



8.2.4 Cuestionario para la Especialidad de Matemática

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Facultad de Ciencias de la educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Cuestionario para la Especialidad de Matemática

Estimado/a estudiante/a:

Este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral¹⁵ titulada: La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria: el caso de la Universidad de la Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, Recinto Nueva Guinea.

Aunque es cierto que los diseños curriculares de URACCAN están expresados en función de conocimientos, capacidades, actitudes y valores, se puede establecer la similitud con el concepto de competencias - adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, y entendido como “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión” (Tuning, 2003).

Este cuestionario consta de tres partes: 1º Datos de identificación general. 2ª Preguntas relacionadas con los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que desarrolla el diseño curricular de URACCAN. 3ª Preguntas relacionadas con su experiencia de evaluación.

Necesitamos y esperamos contar con su colaboración para conocer qué está pasando respecto a la evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, le pedimos que responda con la mayor sinceridad posible.

Si considera que las preguntas necesitan aclaración, no dude en consultar a la persona que aplica el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

¹⁵ Director: Prof. Dr. Felipe Trillo Alonso (felipe.trillo@usc.es). Autor: Eugenio Casimiro López Mairena (elmsmp2002@yahoo.es). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela. España. Teléfono: 34-881813826.

Instrucciones y categorías de respuestas

A continuación le presentamos una serie de cuestiones que tiene que ver con las competencias del futuro Profesor de Educación Media y/o licenciado en ciencias de la educación.

Le pedimos que responda considerando el conjunto de su experiencia como estudiante, aún a sabiendas de que cualquier generalización es injusta.

Le presentamos las preguntas en relación con el diseño curricular de URACCAN basado en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, con la intención de que nos responda si se fomenta su desarrollo en el aula, si es una característica de sus profesores, si las ha adquirido o desarrollado y si esto se ha evaluado.

Posteriormente le pedimos responda sobre cómo se evalúan dichas competencias.

Le agradeceríamos que en la medida de lo posible, no abuse de la alternativa intermedia.

Procedimiento: Marque con una "X" la categoría que mejor se considere: Por ejemplo:

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5
			X	

De manera análoga proceda en la categoría que mejor represente la frecuencia con la que se da esa situación.

Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
1	2	3	4	5

I. Datos de Identificación

Rodee con un círculo el número que corresponde a su intervalo de edad, sexo y la carrera que estudia.

Edad		Sexo	
1	18-24 años	1	Mujer
2	25 a 30 años		
3	31 a 35 años		
4	36 a 40 años	2	Hombre
5	Mayor de 40 años		

II. Sobre el Diseño Curricular de URACAN

Con el fin de determinar en qué grado las carreras están cumpliendo con los objetivos indicados, le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

Respecto de los conocimientos:

1. El conocimiento de contenidos de matemática acordes al programa de educación media, Formación Docente y Educación Técnica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. El conocimiento de la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. El conocimiento de las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso enseñanza aprendizaje.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. El conocimiento del Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), Sistema Educativo Nacional.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

5. El conocimiento de álgebra, geometría euclidiana y analítica, estadística, física y Cálculo diferencial.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

6. El conocimiento de las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país y su desarrollo histórico en la realidad multicultural.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

7. El conocimiento del proceso del desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

8. El conocimiento de proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

9. El conocimiento de metodología de la investigación científica.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. Respetto de las capacidades:

10. La capacidad de construir y desarrolla argumentaciones lógicas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

11. La capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje matemático.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

12. La capacidad de utilizar las competencias comunicativas fundamentales a nivel oral y escrito en el español.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

13. La capacidad de coordinar y participar en equipos interdisciplinarios.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

14. La capacidad de planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

15. La capacidad de describir datos estadísticos y analizar información.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

16. La capacidad de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática en contextos multiculturales.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

17. La capacidad de utilizar correctamente instrumentos didácticos de medición y trazado.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

18. La capacidad de diseñar y realizar procesos de investigación.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

19. La capacidad de usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS)¹⁶ aplicados a la enseñanza y a la investigación educativa.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.					
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

¹⁶ Esto se refiere a lo planteado en el diseño curricular de Uracacan: Conocer lo básico de informática e Internet, aplicar la informática e Internet en las actividades educativas, manejar herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa, usar la informática y la Internet en las actividades educativas. Las que hemos agrupado en (TICS) para simplificarlas al considerar que las contiene.

3. Respetto de las actitudes:

20. Una actitud favorable con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

21. Una actitud favorable con su profesión y el desarrollo integral de las y los educandos.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

22. Una actitud favorable con la defensa y protección del medio ambiente.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

23. Una actitud favorable hacia la lectura, el autoestudio y la autoformación.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

24. Una actitud favorable para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

25. Una actitud favorable a la creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

26. Una actitud favorable a la linteracción en forma respetuosa con sus semejantes.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1. Diría que se fomenta su desarrollo en el aula.	1	2	3	4	5
2. Diría que es una característica de sus profesores.	1	2	3	4	5
3. Diría que lo ha desarrollado	1	2	3	4	5
4. Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5



27. Sobre la valoración de la Identidad étnica y cultural (sólida autoestima).

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la identidad étnica y cultural? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica) Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión) Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada importante <input type="checkbox"/> Muy importante <input type="checkbox"/>	Nada Satis- fecho/a <input type="checkbox"/> Muy Satis- fecho/a <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

28. Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto a la diversidad cultural? [en caso de que la respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Muy Impor- Impor- tante tante 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Nada Muy Satis- Satis- fecho/a fecho/a
No <input type="checkbox"/>				

29. Sobre la valoración de la responsabilidad.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la responsabilidad? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

30. Sobre la valoración del la profesión docente.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el valor de la profesión docente? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

31. Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre las buenas relaciones humanas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satisfecho/a Muy Satisfecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

32. Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre ser crítico y autocrítico? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	Profesores/as Compañeros/as Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante Muy Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>			1 2 3 4 5	

33. Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre la defensa de los derechos humanos y autonómicos? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿Quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario Especifique quién/es _____ Otros _____ Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial (apenas orienta mi conducta y no la justifica).	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a Muy Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

34. Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.

a. ¿Le han hablado alguna vez sobre el respeto de los derechos de la mujer, y de los niños y las niñas? [en caso de la que respuesta sea No, pase al apartado (d)]	b. ¿quién ha sido para usted el informante clave al respecto?	c. ¿Cómo valora la información recibida?	d. ¿Qué valor le reconoce a este eje?	e. Desde la perspectiva de su experiencia en la universidad, en general, diría que está:
Sí <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Otros responsables en el ámbito universitario <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____ <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Especifique quién/es _____	<input type="checkbox"/> Bastante profunda <input type="checkbox"/> (orienta mi conducta y la justifica) <input type="checkbox"/> Intermedia <input type="checkbox"/> (sirve para tener una opinión) <input type="checkbox"/> Superficial <input type="checkbox"/> (apenas orienta mi conducta y no la justifica)	Nada Importante 1 2 3 4 5	Nada Satis- fecho/a 1 2 3 4 5
No <input type="checkbox"/>				

III. Sobre la experiencia de evaluación

Por último, con el fin de conocer cuál es la experiencia de evaluación que ha vivido como estudiante, tanto en general como sobre el desarrollo de las competencias (los conocimientos, capacidades, actitudes y valores antes mencionados), le pedimos que responda a las siguientes preguntas.

Con carácter general.

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
35.- Evaluar se identifica con examinar, poner una calificación y decidir si el alumno puede superar o no la materia	1	2	3	4	5
36.- La evaluación responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en exámenes".	1	2	3	4	5
37.- Se evalúa para acreditar ante la sociedad si el estudiante ha superado o no y con qué nivel una determinada materia.	1	2	3	4	5
38.- Se evalúa para contribuir a la mejora progresiva de la organización y desarrollo de las actividades de enseñanza.	1	2	3	4	5
39.- Se evalúa para ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de aprendizaje.	1	2	3	4	5
40.- La evaluación de los estudiantes se entiende como una comprobación de los conocimientos trabajados.	1	2	3	4	5
41.- El examen escrito, sigue siendo el instrumento de recogida de información que se utiliza más habitualmente.	1	2	3	4	5
42.- La evaluación abusa de un tipo de exámenes en los que se exige un dominio de conocimientos memorísticos: basados en la repetición o identificación de contenidos transmitidos durante las clases.	1	2	3	4	5
43.- La evaluación se limita a los resultados conseguidos, independientemente de cómo lleguen a esos resultados (con qué medios, con cuántos esfuerzos,...).	1	2	3	4	5
44.- La evaluación se realiza de forma competitiva (entre estudiantes)	1	2	3	4	5
45.- La evaluación se realiza de forma estereotipada (cada profesor repite su propia pauta de actuación).	1	2	3	4	5
46.- El único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni dialoga con los alumnos.	1	2	3	4	5
47.- Para evaluar, se toman como referentes criterios previos, prefijados; no se contextualizan en función del grupo de alumnos o de las circunstancias específicas del estudiante.	1	2	3	4	5
48.- Se realiza en el momento final del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma independiente y aislada del mismo.	1	2	3	4	5
49.- Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumno/a.	1	2	3	4	5
50.- Los estudiantes condicionan su forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor.	1	2	3	4	5
51.- Tanto la sociedad en general como los propios alumnos conceden más valor a las calificaciones que al aprendizaje realizado.	1	2	3	4	5

2. Sobre el desarrollo de las competencias.

2.1. Lea atentamente esta afirmación: “Un estudiante sólo puede abrigar una sólida esperanza en el adecuado desempeño de su futuro profesional si ha sido capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010, p. 27). Pues bien, al respecto nos gustaría saber dos cosas:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
52.- En qué medida está de acuerdo con esta afirmación	1	2	3	4	5

Y, si ha sido evaluado por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
53.- Tomar decisiones argumentadas.	1	2	3	4	5
54.- Ensayar alternativas para resolver problemas complejos.	1	2	3	4	5
55.- Por hacerlo en contextos de incertidumbre.	1	2	3	4	5

2.2. Por su experiencia de evaluación diría que:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
56.- Se evalúa el conocimiento declarativo: lo que requiere saber hablar o escribir de él.	1	2	3	4	5
57.- Se evalúa el conocimiento funcional: lo que requiere una demostración activa de la capacidad de ponerlo en acción.	1	2	3	4	5
58.- Se evalúa el conocimiento holístico, que contempla el aprendizaje del estudiante como un todo integrado.	1	2	3	4	5
59.- Se evalúa el conocimiento analítico, que contempla el aprendizaje del estudiante como una secuencia de aprendizajes parciales.	1	2	3	4	5
60.- Se evalúa el conocimiento convergente, que se expresa mediante la realización de tareas que tienen una respuesta concreta y única.	1	2	3	4	5
61.- Se evalúa el conocimiento divergente, que se expresa mediante la realización de tareas que admiten una diversidad de respuestas en función de las peculiaridades del contexto y de cada estudiante.	1	2	3	4	5

2.3. Diría, además, que las tareas de evaluación promueven (estimulan, provocan) que el estudiante:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
62.- Interiorice que cualquier conclusión a la que llegue debe ser personal, como resultado de una reflexión propia, aunque puede ser compartida.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
63.- Interpele el conocimiento, mediante un cuestionamiento continuado de las ideas y de sus autores, en función de determinados criterios que sabe justificar.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
64.- Contextualice la formación recibida, valorando su significado y utilidad para las coordenadas socio- históricas en las que vive.	1	2	3	4	5
65.- Desarrolle su capacidad de juicio, posicionándose aceptando o rechazando una propuesta.	1	2	3	4	5
66.- Consiga mantener su independencia de criterio (de manera declarada o implícita).	1	2	3	4	5
67.- Utilice el conocimiento hipotético-deductivo, de manera que formule hipótesis, haga inferencias y las contraste mediante el análisis de evidencias.	1	2	3	4	5
68.- Utilice cuanto aprende para explicar e interpretar su realidad y orientar su actuación en la misma.	1	2	3	4	5
69.- Desarrolle una motivación intrínseca, de auténtico interés por la tarea.	1	2	3	4	5
70.- Coopere con sus compañeros (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus pares).	1	2	3	4	5
71.- Colabore con sus profesores (participe activamente del diálogo-reflexivo con sus profesores).	1	2	3	4	5
72.- Elabore un autoconcepto ajustado de sí mismo (una autoimagen declarada realista sobre sus límites y posibilidades).	1	2	3	4	5
73.- Realice atribuciones causales (explicaciones) razonables sobre el porqué de sus resultados.	1	2	3	4	5
74.- Controle sus niveles de ansiedad y sepa tolerar la incertidumbre.	1	2	3	4	5
75.- Active procesos cognoscitivos complejos como:	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
75.1- El aprendizaje significativo (la relación de la nueva información con los conocimientos previos).	1	2	3	4	5
75.2- La metacognición (control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva).	1	2	3	4	5
75.3- El aprendizaje autorregulado (activación personal y sostenida de conductas y cogniciones dirigidas a las metas).	1	2	3	4	5
75.4- La utilización de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje (planes cognoscitivos orientados a un desempeño exitoso).	1	2	3	4	5
76.- Lleve a cabo la deconstrucción del conocimiento, mediante la reflexión personal o compartida sobre su sentido y alcance.	1	2	3	4	5
77.- Aspire a desarrollar un conocimiento transformador que genere nuevos saberes.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
78.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5
79.- Actúe conforme a las normas y los valores sociales y científicos (de manera razonable y honesta).	1	2	3	4	5

2.4. Más concretamente, sobre el uso de instrumentos de recogida de información, diría que: se utiliza:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
80.- Una pluralidad de procedimientos e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	5
81.- El examen oral o escrito	1	2	3	4	5
82.- La realización de ejercicios algorítmicos.	1	2	3	4	5
83.- La solución de problemas complejos.	1	2	3	4	5
84.- El diagnóstico de un estudio de casos.	1	2	3	4	5
85.- La realización de Proyectos.	1	2	3	4	5
86.- La realización de trabajos interdisciplinares.	1	2	3	4	5
87.- El cuaderno de campo.	1	2	3	4	5
88.- La simulación de toma de decisiones	1	2	3	4	5
89.- La autoevaluación.	1	2	3	4	5
90.- La evaluación por pares.	1	2	3	4	5
91.- Las Rúbricas	1	2	3	4	5
92.- El diario de aula.	1	2	3	4	5
93.- El portafolio	1	2	3	4	5
94.- Póster y presentaciones	1	2	3	4	5

Si se utilizan otros instrumentos de recogida de información, por favor especifique cuáles:

2.5. Como valoración global, diría que las tareas de evaluación se caracterizan por:

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
95.- Ser academicistas (tareas carentes de sentido propio, que se revelan como meros instrumentos para la consecución de externas metas académicas).	1	2	3	4	5
96.- Ser relevantes para la comprensión de la materia y su ámbito científico.	1	2	3	4	5

	Nunca	A veces	Mitad casos	Frecuentemente	Siempre
97.- Ser interesantes en orden a despertar y mantener la motivación de los estudiantes.	1	2	3	4	5
98.- Ser coherentes con la metodología desarrollada en el aula.	1	2	3	4	5
99.- Ser congruentes con el objetivo de desarrollar las competencias.	1	2	3	4	5

100. A modo de conclusión, dos cuestiones últimas que son de carácter optativo

a. Nos gustaría que realizara una valoración del cuestionario. ¿Qué le pareció? ¿Faltan cosas que preguntar? ¿Sobra alguna? Por favor, indíquelo. (Escriba al dorso de esta hoja si lo precisa

b. Si desea añadir algo más, por favor hágalo:

Gracias por su colaboración.



8.3. Anexos a los cuestionarios

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
Facultad de Ciencias de la educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Anexo Biología

Estimado/a estudiante/a: Como recordará, recientemente le aplicamos un cuestionario en el que, entre otras cosas, le planteábamos el tema de los valores. Le preguntábamos si alguien le había hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto. Pues bien, por un error de impresión no se incluyó la pregunta de si había sido evaluado por ello. A lo que le agradeceríamos que respondiera ahora.

Antes, indique: Edad: _____ años; Sexo: _____

1. Sobre la valoración de la identidad étnica y cultural.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
2. Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
3. Sobre la valoración de la responsabilidad.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
4. Sobre la valoración de la profesión docente.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
5. Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
6. Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
7. Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos y autonómicos.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
8. Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
9. Sobre la valoración del fomento y práctica de la ética profesional.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

Anexo Español

Estimado/a estudiante/a: Como recordará, recientemente le aplicamos un cuestionario en el que, entre otras cosas, le planteábamos el tema de los valores. Le preguntábamos si alguien le había hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto. Pues bien, por un error de impresión no se incluyó la pregunta de si había sido evaluado por ello. A lo que le agradeceríamos que respondiera ahora.

Antes, indique: Edad: _____ años; Sexo: _____

1. Sobre la valoración de la identidad cultural y lingüística.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
2. Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
3. Sobre la valoración de la responsabilidad.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
4. Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
5. Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
6. Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
7. Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
8. Sobre la valoración del fomento y práctica la ética profesional.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

Anexo Inglés

Estimado/a estudiante/a: Como recordará, recientemente le aplicamos un cuestionario en el que, entre otras cosas, le planteábamos el tema de los valores. Le preguntábamos si alguien le había hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto. Pues bien, por un error de impresión no se incluyó la pregunta de si había sido evaluado por ello. A lo que le agradeceríamos que respondiera ahora.

Antes, indique: Edad: _____ años; Sexo: _____

1. Sobre la valoración del aprendizaje del idioma como herramienta de superación social y económica, para la persona, para la comunidad y, en particular, para las mujeres.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

2. Sobre la valoración del respeto de la diversidad lingüística de su región y comunidad.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

3. Sobre la valoración de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las/los demás

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

4. Sobre la valoración de ser crítico e innovador para mejorar la calidad su trabajo.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

5. Sobre la valoración del derecho de los pueblos a su propia lengua dentro de un marco de respeto.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

Anexo Matemática

Estimado/a estudiante/a: Como recordará, recientemente le aplicamos un cuestionario en el que, entre otras cosas, le planteábamos el tema de los valores. Le preguntábamos si alguien le había hablado de ello de una manera explícita e intencional (es decir, con ánimo de que conforme una idea al respecto); y a partir de ahí: quién o quiénes fueron los informantes clave, cómo valora la información recibida, y finalmente cuál es su nivel de satisfacción al respecto. Pues bien, por un error de impresión no se incluyó la pregunta de si había sido evaluado por ello. A lo que le agradeceríamos que respondiera ahora.

Antes, indique: Edad: _____ años; Sexo: _____

1. Sobre la valoración de la Identidad étnica y cultural (sólida autoestima).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
2. Sobre la valoración del respeto de la diversidad cultural.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
3. Sobre la valoración de la responsabilidad.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
4. Sobre la valoración de la profesión docente.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
5. Sobre la valoración de las buenas relaciones humanas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
6. Sobre la valoración de ser crítico y autocrítico.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
7. Sobre la valoración de la defensa de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5
8. Sobre la valoración del respeto de los derechos de la mujer, los niños y las niñas...	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Diría que esto se ha evaluado.	1	2	3	4	5

8.4. Primero borrador de cuestionario

Estimado/a estudiante/a este cuestionario forma parte de una investigación de Tesis Doctoral titulada: La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en la Universidad de la Regiones autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, Recinto Nueva Guinea.

Necesitamos y esperamos contar con su colaboración para conocer cómo se realiza la evaluación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

La información aquí recogida es absolutamente confidencial y será empleada únicamente para fines de la investigación de la que forma parte.

Desde ese compromiso, le pedimos que hablen con la mayor veracidad posible.

Si consideran que las preguntas necesitan aclaración, no duden en hacerlo saber.

Muchas gracias por su colaboración

Instrucciones y categorías de respuestas

A continuación le presentamos una serie de cuestiones que tiene que ver con las competencias del futuro licenciado en ciencias de la educación.

Le pedimos que responda considerando el conjunto de su experiencia como estudiante, aún a sabiendas de que cualquier generalización es injusta.

Le presentamos diez bloques de competencias que se relacionan con el diseño curricular de URACCAN basado en conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

En las primeras cuatro preguntas, deberá seleccionar una de las 5 opciones que le presentamos: Nada, Poco, Algo, Bastante, Mucho.

Le agradeceríamos que en la medida de lo posible, no se abuse de la alternativa intermedia.

La quinta pregunta, que integra 30 ítems, se refiere a su percepción sobre la evaluación de las competencias. En este caso, marque la frecuencia con que se realiza: nunca, a veces, mitad de casos, frecuentemente, siempre.

Nota importante: Encierra en un círculo el nivel o categoría en la que mejor se considere: Por ejemplo:

nunca, a veces, mitad de casos, frecuentemente, siempre.

En caso de error tache con un aspa la alternativa marcada y rodea la correcta: Por ejemplo:

nada, poco, algo, bastante, mucho.

Datos de Identificación: Rodea con un círculo el número que corresponde ya sea: al intervalo de edad al que perteneces, el género y la carrera que estudias.

Edad: 1 18-24 años
 2 25 a 30 años
 3 31 a 35 años
 4 36 a 40 años
 5 Mayor de 40 años

Género: 1 Mujer
 2 Hombre

Carrera: Ciencias de la educación con mención en:

Biología

2 Español
 3 Inglés
 4 Matemática

Para la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han tomado en los últimos diez años diferentes medidas, popularmente conocidas como Plan Bolonia. Entre ellas la adopción del Modelo de Enseñanza basado en Competencias. Específicamente ese modelo establece que las competencias son un “conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión¹⁷”

Con el fin de determinar en qué grado las carreras están cumpliendo con ese objetivo -expresado en URACCAN en función de conocimientos, capacidades, actitudes y valores-, le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

Bloque 1. Competencias Disciplinarias del

Conocimientos	Conocer de los contenidos de Biología acordes a los programas de educación media, formación docente y Educación técnica.				
	Conocer Técnicas de laboratorio.				
	Conocer de los contenidos de la disciplina de biología.				
	Conocer la educación y evaluación del Impacto ambiental.				
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5

¹⁷ (Tuning, 2003).

Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción critica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 2. Competencias Disciplinarias de la Biología.

Capacidades Conocimientos	Domina las ciencias naturales de la educación media técnica y Formación docente.					
	Utiliza adecuadamente el lenguaje de las ciencias naturales.					
	Utiliza correctamente técnicas de laboratorio.					
	Identifica, analiza y ofrece vías de solución a problemas educativos, y del aprendizaje de la biología.					
	Usa los recursos naturales de manera racional y sostenible.					
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.			Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.			Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5

4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 3. Competencias para contextualizar el currículo.

Conocimientos	Conocer la problemática general –socioeconómica, política, cultural- y en especial educativa de su contexto inmediato, de la Costa Caribe y del país.				
	Conocer el Subsistema educativo autonómico regional, Sistema educativo nacional.				
	Conocer las principales características de las distintas culturas de la Costa Caribe y del país y su desarrollo histórico en la realidad multicultural.				
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5

3. Dirías que las has desarrollado	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamien- to: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la repro- ducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción critica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 4. Competencias investigativas.

Conocimientos y capacidades Conocimientos	Conocer la metodología de la investigación científica.				
	Conocer procesos y procedimientos para la sistematización del conocimiento.				
	Diseñar y realizar procesos de investigación educativa y sociocultural.				
	Aplicar instrumentos de investigación científica.				
	Dirigir eficientemente equipos que realizan actividades educativas o de investigación.				
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5

2. Dirías es una característica de sus profesores.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamien- to: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la repro- ducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 5. Tratamiento de la información y la competencia digital.

Conocimien- tos y capaci- dad	Conocer lo básico de informática e Internet.				
	Aplicar la informática e Internet en las actividades educativas.				
	Manejar herramientas informáticas aplicadas a la investigación educativa.				
	Usar la informática y la Internet en las actividades educativas.				
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5

2. Dirías es una característica de sus profesores.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 6. Competencias académicas.

Capacidades	Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en el idioma español.
	Interactuar de forma sana y afectuosa con las y los educandos.
	Aprender a aprender.
	Trabajar en equipos.
	Actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.

1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.	Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?					
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción crítica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente-mente 4	Siempre 5

Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupi- tre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 7. Competencias Didácticas y pedagógicas

Conocimientos	Conocer las principales teorías y metodologías contemporáneas del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
	Conocer el proceso de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.					
	Métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español en contextos multilingües.					
	Conocer aspectos generales de la administración escolar y acompañamiento					
Capacidades	Planificar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje aplicando los postulados de la teoría pedagógica contemporánea.					
	Impulsar procesos de aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales con métodos eficaces y pertinentes.					
	Elaborar e implementar proyectos educativos orientados a mejorar la calidad de la educación, a través de la innovación, especialmente en función del aprendizaje del español en contextos multilingües y multiculturales.					
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?						
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción critica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5

Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

Bloque 8. Competencias actitudinales.

Actitudes y Valores	Comprometido / comprometida con el desarrollo de su comunidad, la Costa Caribe y Nicaragua.					
	Comprometido /comprometida con su profesión y el desarrollo integral de los y las educandos/as.					
	Comprometido/comprometida con la defensa y protección del medio ambiente.					
	Interés por la lectura, el autoestudio y la autoformación.					
	Disponibilidad para enfrentarse a nuevos problemas en distintas áreas.					
	Creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes.					
	Interactúa de forma respetuosa con sus semejantes.					
	Identidad cultural y lingüística sólida (autoestima).					
	Respetuoso de la diversidad cultural.					
	Responsable.					
	Valorar la profesión docente.					
	Buenas relaciones humanas.					
	Crítico/crítica y autocrítico/autocrítica.					
	Defensor de los derechos humanos, indígenas y autonómicos.					
	Respetuoso/respetuosa de los derechos de la mujer, los niños y las niñas.					
	Interés por el desarrollo de las competencias ciudadanas: información, elección, postulación, participación, etc.					
	Fomentar el compromiso ético y estético de las y los educadores con quienes se relaciona.					
1. Dirías que se fomenta su desarrollo en el aula.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
2. Dirías es una característica de sus profesores.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
3. Dirías que las has desarrollado		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
4. Dirías que esto se ha evaluado.		Nada 1	Poco 2	Algo 3	Bastante 4	Mucho 5
5. ¿Cuál es tú percepción sobre la evaluación de estas competencias?						
Se evalúan los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúan las actitudes, valores, hábitos, destrezas,		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la calidad de los procesos de pensamiento: reflexión, razonamiento, creación, síntesis, entre otras.		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la realización de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la comprensión de lo que se estudia: la interpretación, argumentación y la proposición de alternativas (formulación de hipótesis)		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5
Se evalúa la solución de problemas y la toma de decisiones.		Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuentemente 4	Siempre 5

Se valora el dialogo como un proceso para la reconstrucción critica del conocimiento en el aula. (Debates, diálogos, exposiciones).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora el trabajo cooperativo.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se valora la autonomía personal.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se considera el error como una oportunidad para aprender.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
La evaluación es coherente con la metodología desarrollada en el aula.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Estudio de casos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la metodología de Proyectos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se utilizan una pluralidad de instrumentos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Observación en clase.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Autoevaluación del alumno/a.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Portafolio.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea la Coevaluación entre alumnos/as.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el examen oral.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se abusa del recurso a los exámenes de pupitre, papel y lápiz.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen tipo test. (Incluye ítems de opción múltiple, apareamiento...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplea el Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5

Se emplea el Examen de preguntas cerradas (definiciones,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios,...).	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Se emplean los Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	Nunca 1	A veces 2	Mitad casos 3	Frecuente- mente 4	Siempre 5
Otros (por favor, especifica cuáles)					

